DE GRUYTER

Philipp Krämer

SPANISCH IN BERLIN

EINSTELLUNGEN ZU EINER GLOBALEN SPRACHE ALS LOKALE FREMDSPRACHE



Philipp Krämer

Spanisch in Berlin

Philipp Krämer

Spanisch in Berlin

Einstellungen zu einer globalen Sprache als lokale Fremdsprache

DE GRUYTER

Dieses Buch wurde aus dem Fonds für Open-Access-Publikationen der Freien Universität Berlin gefördert.

ISBN 978-3-11-070845-5
e-ISBN (PDF) 978-3-11-070847-9
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-070855-4
DOI https://doi.org/10.1515/9783110708479



Library of Congress Control Number: 2020941226

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Coverabbildung: ASIFE/iStock/Getty Images Plus
Satz: Integra Software Services Pvt. Ltd.
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Vorwort

Dass es dieses Buch gibt, ist vielen Beteiligten zu verdanken. Das Projekt entstand zunächst aus einer kleinen Keimzelle heraus, nämlich der Idee zu einem Beitrag auf der Konferenz *The Sociolinguistic Economy of Berlin* im Herbst 2016 an der Freien Universität Berlin. Theresa Heyd, Britta Schneider und Ferdinand von Mengden, die diese Tagung organisierten, schlugen vor, dass ich dort etwas vortragen könnte. Nichts lag in der Schublade bereit, eine Idee musste her. Resultat dieses Vorschlags war eine kleine Studie zur Lehre des Spanischen als Fremdsprache in Berlin und zum Stellenwert der Sprache im Berliner Tourismus. Wichtige Teile davon sind auch in dieses Buch eingeflossen. Allen, die an der Konferenz teilnahmen, danke ich deshalb für Feedback und Impulse in diesem frühen Stadium der Projektentwicklung.

Nach der Konferenz wurde deutlich, dass es zum Thema Spracheinstellungen und Lernmotivationen im Zusammenhang mit dem Spanischen noch viel mehr zu sagen gibt. Zahlreiche weitere Personen haben Fundamente gelegt und Bausteine geliefert, damit ich dieses Themenfeld weiter erkunden konnte.

Natalie Verelst, Kristin Stöcker und Lea Schneider haben großartige Unterstützung geleistet bei der Sammlung und Auswertung von Daten im Rahmen der Befragungen, bei der Recherche von Informationen im Bildungssektor, bei der Formatierung und Korrektur dieser und anderer Publikationen zum Thema. Für die Hilfe bei der Endformatierung danke ich außerdem Karl Friedemann Klehm.

Carolin Ulmer und Silvia Parrinha unterstützten freundlicherweise die Datensammlung in ihren Lehrveranstaltungen in der Hispanistik der Freien Universität Berlin. An der Sprach- und Kulturbörse der Technischen Universität Berlin übernahm Sonya Ivanova die Koordination der Datensammlung in Zusammenarbeit mit den Spanisch-Dozent*innen: Carmen Godoy, Gabriel Torres Molina, Juan Cabello Bilbao, Juan de Dios, Mona Kroppen, Pedro Bravo, Sara de Castro Pellicer, Tina Rojí.

Ebenfalls bei der Datensammlung halfen einige Mitarbeiter*innen der Berliner Volkshochschulen: Antonia Lopez del Castillo (Dozentin an der VHS Charlottenburg-Wilmersdorf), Vanessa-Jessica Pinn (Koordinatorin an der VHS Spandau), Edgardo Flores Rossel und Berenice Manzano de Noffke (Lehrende an der VHS Treptow-Köpenick), Fabienne Vesper (Koordinatorin an der VHS Mitte).

Die Befragungsstudie im Gastgewerbe unterstützte die Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten Berlin-Brandenburg, insbesondere Geschäftsführer Uwe Ledig und Gewerkschaftssekretär Sebastian Riesner, indem sie ihre Mitglieder zum Ausfüllen des Online-Fragebogens einlud.

Allen, die sich für das Zustandekommen des Forschungsprojekts eingesetzt haben, möchte ich herzlich danken. Dies gilt natürlich ganz besonders

https://doi.org/10.1515/9783110708479-202

all den anonym gebliebenen Befragten, die mit dem fleißigen und geduldigen Ausfüllen von Fragebögen ihre Erfahrungen und Meinungen in die Datensammlung eingebracht haben. Entscheidend für das Erscheinen dieses Buches war zudem die Förderung aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Bibliothek der Freien Universität Berlin. Allen, die den Antrags- und Förderungsprozess unterstützt haben, danke ich sehr.

Für den stetigen Austausch, Ermutigungen und wissenschaftliche wie kollegiale Begleitung danke ich außerdem dem gesamten Umfeld in der Niederlandistik und Romanistik sowie im Interdisziplinären Zentrum Europäische Sprachen der Freien Universität Berlin (vor allem Truus De Wilde und Matthias Hüning). Immer wieder fruchtbar und hilfreich waren zudem die Diskussionen mit den Mitgliedern der Kooperationsgruppe zum Thema *Language Making* in Turku, Joensuu und Gent – dafür vielen Dank insbesondere an Leena Kolehmainen, Helka Riionheimo, Ulrike Vogl und Angela Bartens. Dasselbe gilt für die Mitglieder im Soziolinguistik-Lesekreis der Freien Universität Berlin, nämlich Verena Hoffmann, Esther Jahns, Martin Konvička und Naomi Truan.

Dass die Linguistik und die Wissenschaft allgemein auch in manchmal schwierigen Umständen für mich ein so erfüllendes Tätigkeitsfeld bleibt, ist in erster Linie Menschen wie ihnen zu verdanken.

Berlin im Sommer 2020

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung: Spanisch im mehrsprachigen Berlin

Wie die meisten großen Städte Deutschlands und Europas ist Berlin eine ausgeprägt mehrsprachige Stadt. Den Fokus auf das Spanische in Berlin als eine einzelne Sprache zu legen mag zunächst sehr einschränkend erscheinen. Ein Gesamtbild zu zeichnen ist jedoch logischerweise gar nicht das Ziel dieses Buches. Vielmehr geht es darum, die Stellung des Spanischen im mehrsprachigen Gefüge der Stadt besser einschätzen zu können. Interessant ist das Spanische unter anderem deshalb, weil es im Vergleich zu anderen bedeutsamen Sprachen eine Art Zwischenstellung hat: Es wird relativ häufig in der Schule gelernt, gilt aber bei zunehmendem Interesse noch immer als weniger kanonisch als beispielsweise Englisch oder auch Französisch (Ministerio de educación y ciencia 2005: 17, 25; Bär 2017; Hoffmann/Malecki 2018: 20–21).[1] Es ist zudem durchaus verbunden mit Migration, gilt aber als weitaus weniger emblematisch ‚migrantisch' als etwa Türkisch oder Arabisch. Für das Fallbeispiel Hamburg etwa ordnet Redder (2013: 263–264) das Spanische gleichzeitig zwei unterschiedlichen Segmenten der städtischen Mehrsprachigkeit zu, nämlich der Kategorie „languages spoken by migrants from countries frequently visited for touristic purposes" und der Kategorie „languages spoken by migrants that are also taught in schools". Spanisch ist daher ein besonders faszinierender Mosaikstein im enorm diversen Sprachengefüge Berlins. Berlin ist dabei eher als exemplarisch zu sehen und nicht unbedingt als Sonderfall. Die meisten Befunde zur Bedeutung des Spanischen dürften sich zumindest auf andere größere Städte in Deutschland übertragen lassen, wenn sie nicht gar eine breitere Gültigkeit haben. So haben beispielsweise München und Hamburg vergleichbare Zahlen von Besuchenden und Einwohner*innen aus spanischsprachigen Ländern (Krämer 2019b: 248).[2] Bei der Position von Spanisch als Fremdsprache in den Schulen zeigen sich in Deutschland insbesondere Ähnlichkeiten bei den Stadtstaaten (Hoffmann/Malecki 2018: 20–21).[3]

1 Kapitel 5 geht ausführlicher auf die Stellung des Spanischen im Berliner Schulsystem ein und zeigt Vergleiche zur Lage in anderen Teilen Deutschlands.

2 In den Kapiteln 4 und 9 wird die Aussagekraft der Zahlen aus Bevölkerungs- und Tourismusstatistiken näher diskutiert.

3 Auch in der Schweiz lassen sich deutliche Parallelen finden: Werlen (2010: 51) zeigt beispielsweise auf Basis repräsentativer Daten aus dem Jahr 2006, dass in allen Sprachgebieten der Schweiz gut 10% der Bevölkerung Fremdsprachenkenntnisse des Spanischen hatten. Es ist damit nach dem Englischen die am zweithäufigsten gelernte Sprache, die nicht zugleich Landessprache der Schweiz ist.

https://doi.org/10.1515/9783110708479-001

Welche Stellung das Spanische unter anderen Sprachen in Berlin einnimmt, soll mit diesem Buch genauer ausgelotet werden. Verschiedene Dimensionen stehen dabei im Mittelpunkt: Es soll gefragt werden, welche Rolle das Spanische im Bildungswesen in Berlin spielt, welche Einstellungen und Meinungen mit der Sprache verbunden sind, welche Motivationen und Erwartungen diejenigen haben, die es lernen. Dabei gerät auch die ökonomische Bedeutung des Spanischen ins Blickfeld, also die Frage, inwieweit es mit beruflichen bzw. materiellen Perspektiven in Verbindung gebracht wird und welches Gewicht diese Dimension gegenüber anderen Faktoren wie kommunikativer Reichweite, interkulturellem Interesse oder privaten Verbindungen einnimmt. Mit anderen Worten: Welche Erwartungen, Vorstellungen oder Hoffnungen werden an das Spanische geknüpft?

Der Fokus wird bei all diesen Fragen auf dem Spanischen als Fremdsprache liegen. Nicht nur in Deutschland, sondern in vielen Regionen der Welt ist Spanisch eine beliebte Sprache, die immer häufiger auch als Zweit- und Fremdsprache erworben wird (Klump/Willems 2012: 164; Pastor Cesteros 2016: 42). Die Beliebtheit des Spanischen dürfte dabei auch mit einem Schneeballeffekt zu erklären sein, wie Coulmas (1992: 80) ihn zeigt: „The more people learn a language, the more useful it becomes, and the more useful it is, the more people want to learn it."

Kapitel 4 wirft einen kurzen Blick auf die Präsenz des Spanischen als Erstsprache in Berlin, weil dies selbstverständlich auch einen Einfluss auf die Einschätzung der Sprache durch L2-Sprecher*innen hat. Danach richtet sich die Aufmerksamkeit stärker auf diejenigen, die das Spanische erlernen und die damit bewusst in einen größeren Zusammenhang dessen eintreten, was als *Global Spanish* bezeichnet wird. Hier gilt es zu berücksichtigen, dass das Spanische – wie auch andere Fremdsprachen – von unterschiedlichen Gruppen aus unterschiedlichen Motiven und mit unterschiedlichen Zielen gelernt wird. Im Mittelpunkt stehen deshalb Befragungsstudien mit vier Gruppen: Studierende des Spanischen an der Freien Universität Berlin, Studierende anderer Fächer, die einen Spanischkurs an der Technischen Universität Berlin belegen, Teilnehmer*innen an Spanischkursen von Berliner Volkshochschulen und Beschäftigte im Berliner Gastgewerbe mit oder ohne Spanischkenntnisse.

Ob das Spanische beispielsweise tatsächlich an Nutzen gewinnt, wie die oben zitierte Passage von Coulmas nahelegen müsste,[4] und welchen Nutzen das

4 In den Eurobarometer-Umfragen von 1995 bis 2005 stieg der Anteil derjenigen, die Spanisch als nützlich Sprache einschätzten, in den ‚alten' EU-Mitgliedsstaaten leicht an: von 16 auf 21 Prozent. In den ‚neuen' Mitgliedsstaaten blieb der Wert unverändert niedrig bei 3 Prozent (Pietiläinen 2011: 6). Auch bis 2012 hatte sich der Wert mit 14 Prozent für die Gesamt-EU wenig verändert (EU-Kommission 2012: 69; 141). Neuere Eurobarometer-Ergebnisse zeigen besonders in der jüngeren Generation eine enorm hohe Beliebtheit des Spanischen, die jedoch in der Befragung nicht

Spanische in den Augen der Lernenden hat, bleibt zu zeigen. Wird nach der Bedeutung einer Sprache gefragt, so muss man stets berücksichtigen, dass dies eine Frage der Perspektive ist: „‚Bedeutung haben' impliziert auch ein ‚für jemanden' oder ‚für etwas'" (Schnitzer 2012: 157). Dieses Buch soll daher einen Beitrag dazu liefern, die Motivationen und Spracheinstellungen der vier genannten Zielgruppen genauer zu beleuchten, für die das Spanische eine wichtige Bedeutung zu haben scheint. Welche das jeweils ist, kann mit Hilfe der Befragungsstudien genauer ausgelotet werden.

mehr an Nutzen geknüpft war. Im Jahr 2018 lag Spanisch mit 35 Prozent auf Platz 1 der Sprachen, die junge Europäer*innen im Alter von 15 bis 30 Jahren gerne lernen möchten. Bei den Befragten aus Deutschland war der Wert mit 44 Prozent noch höher (EU-Kommission 2018: 54–56).

2 Globales Spanisch als Effekt von *Language Making*: Wirkungen von Spracheinstellungen und -ideologien

Was ist *das Spanische*? Jede Sprache ist in erster Linie eine „idea in the mind", wie es Milroy (2001: 543) für Standardsprachen ausdrückt. Dies gilt nicht nur für die Repräsentation, die wir von festgelegten und weithin akzeptierten sprachlichen Normen einer Standardsprache haben, sondern es gilt auch für das Gesamtbild einer ‚Einzelsprache', selbst wenn diese nicht standardisiert oder kodifiziert ist. Was wir als *eine* Sprache wahrnehmen, basiert auf einer kollektiven Konstruktion dessen, was wir uns unter dieser Sprache vorstellen. Es ist die Oberfläche eines stets andauernden Prozesses von *Language Making*.[5]

Mit dem Konzept *Language Making* ist gemeint, dass bewusst oder unbewusst durch menschliches Handeln imaginierte bzw. konstruierte Einheiten entstehen, die wir als Einzelsprachen erfassen. Diese Sprachen werden als abgrenzbar konzeptualisiert, in der Regel erhalten sie Namen oder Labels und sie werden mit Normen belegt. Eine Rolle spielen dabei häufig strukturelle Normen wie Orthographie, eine präskriptive Grammatik oder ein kodifizierter Wortschatz, aber auch bei nicht formal kodifizierten Sprachen bestehen funktionale Normen wie bestimmte Gebrauchskonventionen oder -vorschriften, soziale Konnotationen des Sprachgebrauchs und weithin akzeptierte bzw. abgelehnte Verwendungsdomänen für Sprachformen, die als Teil der benannten Einheit ‚Einzelsprache' gesehen werden. Ausgeschlossen werden dabei Erscheinungsformen, die als nicht dem vermeintlich abgegrenzten Normsystem zugehörig angesehen werden. Makoni und Pennycook (2005) sprechen in diesem Zusammenhang von „disinventing" und „(re)constitution" von Sprachen. *Language Making* ist keineswegs gleichbedeutend mit Standardisierung oder gar Sprachplanung, denn Verwendungsnormen und -konventionen, Abgrenzungen und Labels können auch auf Sprachformen angewendet werden, die nicht strukturell standardisiert oder beispielsweise verschriftlicht sind.

Getragen wird das *Language Making* von Spracheinstellungen und sprachideologischen Grundlagen. Dragojevic (2017: 3) fasst den Begriff *Spracheinstellung* recht knapp als „evaluative reactions to different language varieties. " Im vorliegenden Fall geht es also darum, wie Menschen das Spanische bewerten,

5 Eine ausführlichere Beschreibung des Konzepts *Language Making* ist zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Buches in der Vorbereitung, vgl. Krämer/Vogl/Kolehmainen (in Vorb.).

https://doi.org/10.1515/9783110708479-002

insbesondere im Kontext ihrer eigenen Lernabsichten. Die wertenden Reaktionen lassen sich weiter aufgliedern, etwa als „sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ (Silverstein 1979: 193). Damit wird deutlicher, dass die Wertung an innersprachliche Eigenschaften geknüpft werden kann, etwa ästhetische Wahrnehmungen der Aussprache oder Konnotationen des Wortschatzes, aber auch an die Sprachnutzung an sich. Letzteres ist beispielsweise häufig der Fall, wenn die übermäßige Nutzung des Englischen in Domänen wie der Werbung oder der Wirtschaftskommunikation beklagt wird. Spracheinstellungen sind zunächst Haltungen der Einzelperson gegenüber einer sprachlichen Erscheinungsform:

> Unter Spracheinstellungen verstehen wir zu Haltungen verfestigte Meinungen eines Individuums zu Sprache und Sprechern, die mit den jeweiligen individuellen sprachlichen und allgemeinen (tatsächlichen oder vermeintlichen, stabilen oder vagen) Wissensbeständen in Beziehung stehen; als psychische Dispositionen können sie entscheidungs- und handlungsleitend sein; sie können den Sprechern in weiten Teilen unbewusst sein; und sie sind individuell unterschiedlich scharf konturiert. (Adler / Plewnia 2018: 63)

Die psychischen Dispositionen, die hier zunächst nur angedeutet werden, lassen sich nach Dragojevic (2017: 3) als eine „tripartite view of attitudes“ einteilen in kognitive, affektive und Verhaltenskomponenten.[6] Die Einstellungen von einzelnen Personen fügen sich zusammen zu übergeordneten Ideologien, die von vielen Individuen geteilt werden. Man kann Sprachideologien deshalb als eine Art ‚shared subjectivity‘ sehen, als subjektive Blicke auf Sprache, die von vielen Individuen geteilt werden. Woolard (2007: 130) beschreibt die Wirkungsweise von Ideologien wie folgt: „La ideología no refleja sino que refracta las relaciones sociales que la generan y que a la vez son organizadas por ella.“ Die Existenz von Einzelsprachen wird demnach aus sozialen Verhältnissen generiert; sie ist damit in gewissem Sinne virtuell, aber dennoch in der Wahrnehmung der Sprachgemeinschaft und in ihrer Sprechpraxis sehr real. Auch Kroskrity (2004: 497, 505) hebt zu Recht hervor, dass man Spracheinstellungen und -ideologien nicht ohne Weiteres als bewusste Größen annehmen kann: Sie bleiben oft implizit und unhinterfragt. Ziel der Forschung ist es daher, sie an die Oberfläche zu holen. Da der Entscheidung für das Erlernen einer bestimmten Sprache zumeist ein Reflexionsprozess vorausgeht, kann man in diesem Zusammenhang davon ausgehen, dass die Spracheinstellungen relativ leicht zugänglich sind. Anders als in Situationen, in denen beispielsweise gesellschaftliche Tabus betroffen sind, dürfte im

---

6 Eine angepasste Einteilung dieser drei Komponenten leitet die Gliederung der Befragungsstudien, die in Kapitel 6 ausführlicher vorgestellt wird.

vorliegenden Fall also das Bewusstsein für die eigenen Haltungen zur Sprache und auch die Bereitschaft, darüber Auskunft zu geben, recht hoch sein.

Mit der Wahl des Spanischen als Fremdsprache schließen sich die Lernenden einer Gemeinschaft an, die mit ihren Praktiken, ihren Vorstellungen und Einstellungen das Spanische formt. Sie werden damit Teil einer Diskursgemeinschaft, die basierend auf ihren Sprachideologien mitentscheiden, was *das Spanische* ist und welche Bedeutung es für sie hat (Valle 2007a: 17, Paffey 2012: 80–103, Kroskrity 2004: 501). Während Irvine/Gal (2000: 77) in der Soziolinguistik einen „shift of attention from linguistic communities to linguistic boundaries" beobachten, so hat das Konzept des *Language Making* das Potenzial, beides zusammenzuführen. Die in den späteren Kapiteln vorgestellten Befragungen testen kleine Diskurselemente, die auf Spracheinstellungen rückschließen lassen und damit ein Stück weit offenlegen, wie die Lernenden sich eine Vorstellung des Spanischen bilden.

Zentral für *Language Making* ist, dass der Prozess nie abgeschlossen ist, ebenso wie auch Spracheinstellungen und -ideologien wandelbar sind. Eine Sprache als Sprache wird stets wieder neu konstruiert bzw. ihr Status als Sprache bestätigt und gefestigt, und zwar durch das Sprechen bzw. Schreiben *in* der Sprache und *über* die Sprache, mit Bourdieu gesprochen: „[L]es ‚langues' n'existent qu'à l'état pratique, c'est-à-dire sous la forme d'habitus linguistiques au moins partiellement orchestrés et de productions orales de ces habitus" (Bourdieu 2001 [1982]: 72). Auch wenn Bourdieu in erster Linie seinen linguistischen Markt innerhalb einer Sprachgemeinschaft ansiedelt und darin die Sanktionierung bzw. Legitimität bestimmter Formen in den Blick nimmt, lassen sich seine Überlegungen ohne Weiteres auf die Verhandlung von symbolischen und materiellen Werten unterschiedlicher Gesamtsprachen und deren Konstruktion übertragen.[7]

(Teil-)Prozesse des *Language Making* können durchaus auch gezielt und gesteuert stattfinden, beispielsweise beim Ausbau von Minderheitensprachen oder bei Standardisierungsprozessen. Bourdieu (2001 [1982]: 77) spricht in diesem Zusammenhang von einer „fabrication de la langue", die er in einen direkten Zusammenhang mit der Herausbildung der europäischen Nationalstaaten stellt. Der politische Kontext spielt dabei eine zentrale Rolle, wie es Valle (2013: 18) in seinem Konzept des *Language Making* in Bezug auf die Sprachgeschichte des Spanischen hervorhebt: „Spanish is approached as a discursively constructed political artifact that, as such, contains traces of the society in which it is produced and of the

---

7 Vgl. umfassend Bourdieu (2001 [1982]: 100–107), zur Übertragbarkeit aber auch Bourdieus (2001 [1982]: 87) eigene Überlegungen zur Verteidigung des Lateinischen, bei dem in der Regel intrinsische Werte der Sprache genannt werden, letztendlich aber in erster Linie ein Markt beibehalten werden soll, auf dem bestimmte Zugangshürden zum Lateinischen als Mittel der Verknappung dienen.

discursive traditions that are involved – and often even invoked – in its creation." Trotz der vermeintlich fixierenden Wirkung eines Standards und politischer bzw. rechtlicher Regelungen bleibt auch bei Standardsprachen und offiziell anerkannten Sprachen der Vorgang des *Language Making* stets unvollkommen: Innerhalb des Standards ist immer zumindest ein kleiner Rest von Variation erhalten. Plurizentrische Sprachen sind besonders einleuchtende Beispiele (zum Konzept der *Plurizentrik* vgl. grundlegend Clyne 1992, 2004; Auer 2014: 18–20; speziell für das Spanische die Beiträge in Greußlich/Lebsanft, Hg. 2020). Zugleich ist immer wieder auch die Zugehörigkeit bestimmter Formen zum Standard bzw. ihr Ausschluss davon in der Sprachgemeinschaft umstritten. Die Reichweite des Standards, seine soziale Funktion, und das Verhältnis zu anderen, als Einheiten gefassten Sprachen, bleibt ebenso wandelbar.

Das Spanische als Einzelsprache ist daher in erster Linie kein abgeschlossenes historisch-strukturelles System mit seiner Grammatik und seinem Wortschatz, sondern es ist eine durchaus variable Praxis mit einem gemeinsamen Bestand an Formen, die als Erscheinung des *Language Making* zusammengehalten wird von einem Set an Vorstellungen, Funktionen und Zuschreibungen, die mit dem Label *Spanisch* belegt sind.

Wie Kroskrity (2004: 497) und Irvine (1989: 255) unterstreichen, sind Spracheinstellungen und -ideologien stets in einen lokalen Kontext eingebunden, der kulturelle, politische, historische und ökonomische Spezifika aufweist. Besonders bei einer praktisch weltumspannend präsenten Sprache wie dem Spanischen liegt es auf der Hand, dass die sprachbezogenen Wertungen nicht überall identisch sein werden. In verschiedenen Kontexten oder Gesellschaften können also auch im Rahmen des *Language Making* die Vorstellungen und Zuschreibungen durchaus unterschiedlich ausfallen: „El lenguaje mismo [. . .] exige ser definido como fenómeno ideológico-discursivo, es decir, como entidad dinámica en constante relación dialógica con el contexto" (Valle 2007a: 14; vgl. auch Valle 2007c: 82). *Global Spanish* setzt sich zusammen aus zahlreichen Elementen, die bisweilen auch widersprüchlich sind: In Spanien spielt das *castellano* als dominante Sprachform eine herausragende Rolle, es ist allerdings in vielen Regionen des Landes zugleich auch stark politisch konnotiert und damit ambivalenten Einstellungen unterworfen. In Lateinamerika erfüllte das Spanische eine zentrale Funktion in den Prozessen des postkolonialen *nation building*, obwohl (und teils auch weil) es die Sprache der ehemaligen Kolonialmacht war. In den USA wiederum ist die spanische Sprachgemeinschaft trotz – oder gerade wegen – ihrer millionenstarken Präsenz einer äußerst wirksamen Marginalisierung und Ablehnung durch die anglophone Mehrheit ausgesetzt (Fuller 2013: 13–18, García 2011, Mar-Molinero 2010: 164). In vielen anderen Teilen des ‚globalen Nordens' genießt das Spanische hingegen einen gänzlich anderen Status, der selbstverständlich auch in den

USA verbreitet ist und dort den Abwertungen des Spanischen entgegensteht.[8] Spanisch ist in diesen Fällen Ausdrucksmittel eines Lebensgefühls und -stils, der assoziiert wird mit Ungezwungenheit und Lockerheit, mit bestimmten Musikkulturen, mit Freizeit und dem Ausdruck von Lebensfreude, gewissermaßen als Gegenpol zur strengen Rationalität der ökonomisierten ‚nördlichen' Realität (Mar-Molinero/Paffey 2011: 759, Cepeda 2000, Schneider 2014). Neben dem Spanischen als Nationalsymbol und dem Spanischen als migrantisch markierte Minderheitensprache besteht somit ein ‚drittes' Spanisch, nämlich das einer globalen Praxis, die allerdings mit den anderen beiden Vorstellungen eng verflochten ist.

Valle (2007a: 20) betont, dass neben dem politisch-sozialen und historischen Kontext bei der Betrachtung von Sprachideologien auch die „función naturalizadora", also die Erschaffung außersprachlicher Realitäten und Wirkungen durch die Ideologien, und die „institucionalidad", also die institutionell gefestigte Verstetigung von Ideologien, mit der Machtverhältnisse gefestigt werden. Institutionen und deren Wirkungswege schaffen ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das sich unter anderem durch „Loyalität" gegenüber den Sprachnormen ausdrückt, wie sie vor allem durch formale Bildungssysteme vermittelt werden (Valle 2007b: 41).

Für die Situation in Berlin bedeutet das: Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen Lehreinrichtungen. Diese haben einen besonders starken Einfluss auf die Verstetigung von Sprachideologien, sie wirken am *Language Making* entscheidend mit und sind damit zentrale Institutionen für den Prozess. Beteiligt sind aber nicht nur die Institutionen als solche durch ihre herausgehobene gesellschaftliche Stellung – vielmehr stehen Lehrende und Lernende miteinander in Kontakt, und auch die Lernenden untereinander. In diesem Verhältnis konzentriert sich der metasprachliche Diskurs, der entscheidende Spracheinstellungen abbildet. Wer in Berlin Spanisch lernt, ist damit Teil einer relativ spezifischen Gruppe an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit, in einer bestimmten Umgebung, die selbst jedoch Teil eines viel größeren Diskursuniversums ist, in dem das Konzept *Spanisch* verhandelt wird.

Das entstehende Gesamtbild des ‚globalen Spanischen' prägt die Motivationen zum Lernen und die Erwartungen, die an die Beherrschung der Sprache geknüpft werden. Sie haben Wirkungen bis hinein ins klassische Bildungswesen, wo das Spanische als Fremdsprache inzwischen fest verankert ist (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 5). Noch ist weltweit das Spanische eine Sprache, die häufiger

---

8 Vgl. die Beobachtung von Pomerantz (2002: 276): „The value attached to Spanish by foreign language learners in elite academic institutions often stands in marked contrast to the view held by many individuals in U. S. society."

als Erst- denn als Zweitsprache gesprochen wird, und wenn es als Fremdsprache gelernt wird, dann sehr häufig als zweite nach dem Englischen (Mar-Molinero 2010: 166–167). Darin unterscheidet es sich beispielsweise vom Englischen als globale Lingua Franca. Dennoch nimmt die Anzahl der L2-Sprecher*innen des Spanischen international zu. Die Gruppe der Lernenden ist äußerst heterogen, wie Mar-Molinero (2010: 166) beobachtet:

> Included in this group are those who learn Spanish as part of their educational curriculum, or in adult life, for purposes such as business or international communication. It is to this group that we should look when assessing the level of the global role of Spanish, as this is the group that represents those with a perceived need, motivation, and desire to learn Spanish voluntarily and enthusiastically.

Die Personen, die in diesem Buch nach ihrer Sichtweise auf das Spanische befragt wurden, machen einen kleinen Teil der Gemeinschaft aus, die Mar-Molinero umreißt. Kroskrity (2004: 501) weist darauf hin, dass Sprachideologien mit Interessen verknüpft sind: „[L]anguage ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group." Welche Interessen dies bei den Spanischlernenden in Berlin sind, soll in den folgenden Kapiteln erkundet werden. Anders gesagt: Das Fallbeispiel ‚Spanisch in Berlin' nimmt damit die lokalen Ausprägungen eines globalen Trends in den Blick. Die Haltungen, die in Berlin zum Spanischen geäußert werden, sind örtlich verankerte, dabei aber nicht notwendigerweise exzeptionelle Realisierungen eines weltweiten Phänomens.

Die Lernenden des Spanischen als Fremdsprache als Teil der Gemeinschaft zu sehen, die am *Language Making* beteiligt ist, soll auch einen kleinen Beitrag dazu leisten, den lange Zeit unhinterfragten Rahmen der Nation als definierende Einheit in der (sprach)wissenschaftlichen Praxis zu überwinden. Der *national bias* bzw. *methodological nationalism*, den Schneider (2019) identifiziert, soll damit ein Stück weit überwunden werden, ähnlich wie dies in der Forschung zum Englischen als Lingua Franca geschieht: „It studies the use of English by non-native speakers and thus does not take ethnically or nationally defined communities as starting point for research" (Schneider 2019: 2). Auch in den Untersuchungen der folgenden Kapitel stehen Nicht-Muttersprachler*innen im Mittelpunkt des Interesses, wobei deren nationalstaatliche oder ethnische Verortung keine übergeordnete Rolle spielt. Sie zeichnen sich vielmehr durch die Gemeinsamkeit aus, einen Lernprozess des Spanischen zu durchlaufen (oder, im Falle der Beschäftigten im Gastgewerbe, mit Spanischsprachigen häufig beruflich in Kontakt zu treten), und dies an einem gemeinsamen Ort: Berlin. Dabei steht Berlin selbst auch nicht als determinierender Rahmen der

metasprachlichen Reflexion, sondern als beispielhaft für eine urbanisierte, globalisierte, postindustrielle europäische Gesellschaft.[9]

Wie Niño-Murcia, Godenzzi und Rothman (2008: 49, 54) für das Spanische als ‚Weltsprache' zeigen, gehen Globalisierung und Lokalisierung eine symbiotische Beziehung ein. Einerseits erfährt die Sprache seit der Kolonisierung eine weltweite Verbreitung, die sich mit gegenwärtiger Migration weiter fortsetzt, andererseits ergeben sich aus dieser Verbreitung wiederum neue Formen des Spanischen, die lokale Prägungen und Identifikationen widerspiegeln. Die Beispiele von Niño-Murcia et al. umfassen dabei in erster Linie solche Kontexte, in denen das Spanische als L1 stark präsent ist und mit anderen Sprachen in Kontakt tritt, etwa in den USA oder in den Grenzgebieten des südlichen Brasilien. Aber auch für Spanisch als L2 wie in Berlin kann man eine Lokalisierung des globalisierten Spanisch annehmen, insofern als die Sprache für die Lernenden ebenfalls ein Identifikationsfaktor ist: auf Basis einer bewussten Entscheidung für das Erlernen des Spanischen gewinnt man so Anbindung an die globale Sprachgemeinschaft des Spanischen, allerdings aus einem lokalen Kontext heraus, nämlich dem einer mehrsprachigen europäischen Metropole. Die Lernenden entscheiden sich, Teil einer Gemeinschaft von bis zu einer halben Milliarde Menschen zu werden, für die das Spanische in unterschiedlichster Form ein mögliches Kommunikationsmittel ist – sei es, weil sie es als Muttersprache erworben haben, sei es, weil sie es als Zweit- oder Fremdsprache in unterschiedlichem Umfang beherrschen.[10]

---

9 Vogl (2018a) zeigt, dass bei Studierenden die Faktoren Mobilität und Urbanität einen wichtigen Einfluss auf Einstellungen zu bzw. Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen haben.

10 Zur Frage der Quantifizierbarkeit der spanischen Sprachgemeinschaft in der Welt vgl. Moreno-Fernández/Otero (2008).

3 Sprachen als Ressourcen, Sprachen als Produkte auf einem Markt: Hintergründe, Widersprüche und Grenzen

Wenn eine Sprache als Einheit konstruiert wird und sie in globalisierte Zusammenhänge eingebunden ist, bleibt es nicht aus, dass sie den Mechanismen eines weltweiten Marktverhaltens unterworfen wird. Aus einer abstrakten, kollektiv-kognitiven Konstruktion wird so ein sehr konkretes Produkt, das entsprechend der globalen ökonomischen Logik behandelt oder sogar gehandelt wird. Es erhält Wertzuschreibungen – materielle wie immaterielle – und es wird in einen Wettbewerb positioniert, nicht zuletzt mit anderen Sprachen. Als konkurrierendes ‚Produkt' des Spanischen am weltweiten Sprachenmarkt ist dabei nicht unbedingt an vorderster Stelle das Englische zu sehen, weil es vielerorts als primäre Fremdsprache und globale Lingua Franca längst einen eigenen Platz und eine klar umrissene Rolle erlangt hat. In vielen Gesellschaften, und sicherlich in den meisten Gegenden Deutschlands, steht das Spanische in seinen Lernmärkten eher im Wettbewerb mit dem Französischen.[11] Auch diese Tatsache ist in einen globalen Zusammenhang eingebettet: Soweit man die weltweiten Sprachräume des Spanischen und des Französischen noch als abgrenzbar auffassen kann, sind sie weitgehend komplementär zueinander, vorwiegend aufgrund der kolonialen Vergangenheit. In ihren Funktionen als Fremdsprachen im Schulwesen oder in der Erwachsenenbildung scheinen Französisch und Spanisch sich aber ein Stück weit zu überschneiden, wenn es etwa um Wahlmöglichkeiten geht. Wie das Spanische in Berlin bewertet wird, im Verhältnis zu Französisch aber auch im Gesamtgefüge anderer vorhandener (Fremd-)Sprachen, soll unter anderem anhand des Rahmens von Sprachen als *Ressourcen* betrachtet werden.

Inwiefern eine Sprache als Ressource gesehen wird, also welcher Wert ihr zugeschrieben wird, hängt wiederum von Spracheinstellungen und -ideologien ab. Im Rahmen des ideologiebasierten *Language Making* erlangt eine Sprache also in den Augen der Sprachgemeinschaft selbst, aber auch außerhalb, einen gewissen Wert. Dieser hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, beispielsweise der kommunikativen Reichweite, häufig geknüpft an die Größe oder Verbreitung der Sprachgemeinschaft, aber auch von literarischen und anderen kulturellen Traditionen oder auch historisch-politischen Prozessen, in denen die jeweilige Sprache ein

11 Eine privilegierte Stellung kommt dem Französischen in Deutschland weiterhin in Grenzgebieten zu Frankreich, Luxemburg und Belgien zu, vgl. etwa Krämer (2018, 2019a) und die Beiträge in Lüsebrink/Polzin-Haumann/Vatter (Hg., 2017) zur Frankreichstrategie des Saarlandes.

https://doi.org/10.1515/9783110708479-003

Einflussfaktor ist bzw. war. Die Darstellung von Sprachen als Ressourcen ist in der soziolinguistischen Literatur weithin kritisiert worden, weil sie Sprachen nicht als vielseitige Mittel von Gedankenaustausch und -festigung, kultureller Praxis, zwischenmenschlicher Verständigung und sozialer Bindung sieht, sondern sie utilitaristisch auf ihre Funktion als effektiv wirkendes Kommunikationsmittel reduziert, das insbesondere ökonomisch nutzbar gemacht werden kann (Lo Bianco 2017; de Jong et al. 2016; Ruíz 1984). Diese Kritik ist stichhaltig und überzeugend, so dass die anderen Aspekte von Sprache in den folgenden Überlegungen und in der empirischen Arbeit auch angemessen berücksichtigt werden müssen. Der Begriff *Ressource* ist allerdings hinreichend flexibel, um auch die nicht-ökonomischen und nicht-utilitaristischen Dimensionen von Sprache mit abzudecken. Sprache kann beispielsweise ohne Weiteres auch als Ressource mit schöpferischem Potenzial für künstlerisches Schaffen gesehen werden, oder auch als Ressource für ein verständnisgetriebenes Zusammenleben.

Dass eine ressourcenorientierte Logik für viele Lernende ausschlaggebende Argumente liefert und sie für die Formation von Spracheinstellungen äußerst wichtig ist, muss in die Betrachtungsweise von Sprachen als Ressourcen mit einer marktlogischen Perspektive in die Überlegungen mit einfließen (vgl. etwa den Ansatz der *linguanomics* bei Hogan-Brun 2017, zuvor auch Coulmas 1992, Grin 2003).[12] Betrachtet man das Spanische tatsächlich als ein Produkt am Markt, dessen Absatz sich in der Anzahl von Lernenden niederschlägt, dann stellt sich die Frage, wer den Vertrieb dieses Produktes vorwiegend vorantreibt. Mar-Molinero (2010: 169) unterscheidet zwei zentrale Richtungen, aus denen die Verbreitung des Spanischen befördert wird: „[. . .] Spanish operates both as an ‘anonymous,’ top-down, public language driven by dominating institutional and government policies, and also as an ‘authentic,’ grassroots, bottom-up language.“ Beide Mechanismen sind global gesehen gleichzeitig vorhanden und sie wirken einander nicht entgegen, sondern sie verstärken sich. Dabei muss allerdings genauer betrachtet werden, ob einer der beiden Impulse stärker ist oder möglicherweise zuerst auftritt und den anderen nach sich zieht. Im Falle von Spanisch in Berlin oder auch in Deutschland dürfte die Bewegung von unten stärker ausgeprägt sein, wenn öffentliche und privatwirtschaftliche Akteure ihr Angebot zum Sprachenlernen an der Nachfrage ausrichten. Diese Frage wird in den folgenden Kapiteln eine Rolle spielen, wenn es um den Zeitpunkt des Sprachenlernens und den zielgerichteten Sprachlernwunsch in der Gemeinschaft der neuen Spanischsprecher*innen geht.

12 Einen ausführlichen Forschungsüberblick zu den Kontaktfeldern von Ökonomie und Linguistik bieten Vigouroux/Mufwene (2020).

Als *Ressourcen* können Sprachen dann angesehen werden, wenn man in ihnen einen bestimmten Nutzen sieht. Es liegt auf der Hand, dass die Betrachtung von Sprachen als nutzbringende Ressourcen mit einer ökonomischen Perspektive das Risiko eines enorm verengten Blickes mit sich bringt: Diese Sichtweise ist stark instrumentalistisch, denn sie nimmt vor allem die Verwendbarkeit von Sprachen in den Blick. Der Nutzen einer Sprache kann materiell sein, etwa in Form von verbesserten Chancen am Arbeitsmarkt, höheren Löhnen durch Zusatzqualifikation oder größere Vermarktungschancen für ein Produkt durch den Einsatz zielgruppengerechter Sprachen. Daneben kann aber auch ein immaterieller Nutzen in Sprachen erkannt werden, beispielsweise erweiterte Möglichkeiten zur Kommunikation mit anderen Menschen, leichteren Zugang zu Informationen oder eine Ausweitung von kulturellen Erlebnissen. Die Größe der Sprachgemeinschaft kann dabei ein wichtiger Faktor sein: „A large speech community offers a wide spectrum of communicative opportunities and allows its members to realize these opportunities at many different places, entailing not only differentiation but also mobility" (vgl. Coulmas 1992: 62). Der Übergang zu einer eher hedonistischen, also quasi-zweckfreien Sichtweise auf Sprachkenntnisse zum reinen Vergnügen an der Sprache selbst sind hierbei fließend. Im letzteren Fall bedient die Sprache emotive oder ästhetische Bedürfnisse, sie hat dann also vor allem einen affektiven Wert. In den weiter unten folgenden Befragungen und Datenanalysen werden die drei hier beschriebenen Dimensionen als Komponenten von Spracheinstellungen leitend und gliedernd sein: Die materielle, die instrumentelle und die affektive Ebene der Einschätzung des Spanischen ergibt, mit all den Überschneidungen zwischen den drei Ebenen, ein breites Bild der Bewertung der Sprache als Ressource. Hier zeigt sich, dass ein absolutes „detachment of language-as-skill from language-as-identity", wie es Heller (2010: 110) in der linguistischen Anthropologie diagnostiziert, letztendlich keinen Bestand haben kann.

Die einseitig materialistisch-ökonomistische Betrachtung von Sprachen kann durch instrumentalistische und affektive Annäherungen ausgeglichen werden. Zugleich lässt sich selbstverständlich auch mit Sprachen mit einer kleineren Anzahl von Sprecher*innen die Bandbreite von „communicative opportunities" erweitern. Für einzelne Lernende kann daher die Wahl einer ‚kleineren' Sprache für bestimmte kommunikative Ziele einen weitaus höheren Wert besitzen, als das Erlernen einer ‚großen' Sprache. Heller (2010: 102) weist darauf hin, dass auch in diesem Fall letztendlich die Sprache von einer kommodifizierenden Sichtweise erfasst werden kann, denn sie wird unter Umständen gesehen als „useful as added value for niche markets and for distinguishing among standardized products that have saturated markets." Genau deshalb muss die Einstellungsforschung zum Fremdsprachenlernen jeweils individuelle Motivationen und subjektive Einschätzungen erfassen, denn die vermeintlich objektive Bestimmung des ‚Wertes' einer

Einzelsprache als Ressource führt notwendigerweise zu enormen Vereinfachungen. Der Gewichtung der drei genannten Ebenen, ihrem Beitrag zum Gesamtbild des Spanischen, gilt daher bei den folgenden Untersuchungen ein Hauptinteresse.

Es darf dabei nicht in den Hintergrund geraten, dass alle drei Ebenen – und damit auch die affektive – eng verknüpft sind mit der Kommodifizierung einer Sprache wie etwa des Spanischen. Wird eine Sprache mit hohem affektivem Wert belegt und damit beispielsweise als Mittel der Identitätsbildung eingesetzt, so kann sie damit wiederum als wertschaffendes Gut eingesetzt werden (Heller 2010: 103). Als Teil eines nach innen wie außen wirkenden Selbstbildes kann die Bindung an eine Sprache wirksam werden, wenn eine Person darüber eine bestimmte Position im sozialen Gefüge erlangt, beispielsweise indem sie Zugehörigkeit geltend machen kann. Eine hohe affektive Bindung vieler Menschen an eine Sprache wiederum kann bei der materiellen Vermarktung einer Sprache als Lernprodukt durch gezieltes Ansprechen der emotiven und ästhetischen Assoziationen gewinnbringend eingesetzt werden.

Der Nutzen einer Sprache als Ressource kann den Sprechenden selbst zugutekommen, indem sie die materiellen oder immateriellen Vorteile der Sprachkenntnisse vorwiegend bei ihnen selbst liegen. Man kann diese Sprachen dann als *interne Ressourcen* auffassen, die bei den Sprecher*innen selbst liegen. Der Gegenpol dazu sind Sprachen als *externe Ressourcen*, wenn davon Menschen oder Instanzen profitieren, die selbst diese Sprachen nicht sprechen. Eingeschlossen sind dabei auch nicht-individuelle bzw. nicht-menschliche Akteure wie Institutionen oder Unternehmen. Beide Dimensionen schließen einander selbstverständlich nicht gegenseitig aus. Eine Ressource kann an unterschiedlichen Stellen zugleich Nutzen bringen, also in verschiedenem Grad als interne und als externe Ressource wirken. Problematisch ist dabei zudem die Tatsache, dass der Nutzen schwer messbar ist:

> Savoir si ce capital humain est ou peut devenir un investissement rentable pour les entreprises d'une part ou pour l'individu d'autre part, notamment pour le locuteur d'une langue minoritaire, reste en débat et les vues ne s'accordent pas forcément. Cela est dû à la difficulté de mesurer le concept de « valeur » ou d'avantage économique (marchand et non-marchand) rattaché à la notion de capital humain. (Dubois/LeBlanc/Beaudin 2006: 17)

Je nachdem, für wie nützlich eine Sprache als Ressource gehalten wird, kommt ihr in den Augen der Sprecher*innen und auch außerhalb der Sprachgemeinschaft ein bestimmter Wert zu. Dieser Wert lässt sich nicht objektiv quantifizieren, sondern höchstens relational im Vergleich zu anderen Sprachen einschätzen. Im übertragenen Sinne treten Sprachen dadurch in einen Wettbewerb auf einem Markt. Mit Bourdieu gesprochen: „[I]l y a d'abord la valeur distinctive qui résulte de la

mise en relation que les locuteurs opèrent, consciemment ou inconsciemment, entre le produit linguistique offert par un locuteur socialement caractérisé et les produits simultanément proposés dans une espace social déterminé“ (Bourdieu 2001 [1982] : 61). Zu den *locuteurs* als sehr allgemein gefasste Gruppe gehören selbstverständlich auch die Lernenden und Lehrenden.

Welche Sprachen welche Wertzuschreibung erhalten, welche Einstellungen und Assoziationen an sie geknüpft werden, welche bevorzugt und welche vernachlässigt werden, all das entscheidet sich in einem ständigen Prozess des Aushandelns – sowohl in der konkreten Gesprächssituation in mehrsprachigen Zusammenhängen, wenn aus dem sprachlichen Repertoire eine Wahl für die angestrebte Kommunikation getroffen werden muss, als auch im abstrakten Zusammenhang wenn der Status von Sprachen in Gesellschaften, Ländern, Unternehmen oder sozialen Gruppen bestimmt wird.

Neben dem Markt im übertragenen Sinne sind beim Fremdsprachenlernen auch tatsächliche Marktkräfte, materielle Werte und ökonomische Mechanismen im Spiel. Wenn Sprachkurse kommerziell angeboten werden, Preise für sie festgelegt werden und ein Zusammenspiel aus Angebot und Nachfrage nach unterschiedlichen Fremdsprachenangeboten entsteht, dann wird das Sprachenlernen und -lehren wenig anders behandelt als die Inanspruchnahme anderer Dienstleistungen (Becker 2018: 188–192, Schnitzer 2012: 161). Konsequenterweise werden Sprache auch als Produkte beworben, um möglichst viele Lernende zu gewinnen. Dies tun nicht nur die Bildungsanbieter selbst, sondern auch Staaten, Regionen oder Vereinigungen, die beispielsweise auswärtige Kultur- und Sprachpolitik betreiben. Interessanterweise wird als Vermarktungsargument häufig wiederum der ökonomische Wert der Sprache angeführt. Valle/Villa (2007: 99) paraphrasieren die Argumentation: „[E]l español es una lengua útil y rentable y su conocimiento puede constituir un valioso recurso económico para quien la posea.“ Ein Produkt auf dem Markt wird auf diese Weise mit seinem eigenen Marktwert beworben. Ob das Argument von den Lernenden aufgegriffen wird, können die Resultate der Befragungen in den späteren Kapiteln zeigen.

Trotz aller Parallelen zu ‚gewöhnlichen‘ Handelsprodukten fügen sich Sprachen nicht ohne Weiteres in die Logik von Markt und Wettbewerb ein. Grin (2006: 84) diagnostiziert insbesondere mit Blick auf sprachpolitische Maßnahmen, die aus einer rein ökonomisch getriebenen Logik durchgeführt werden: „[E]very form of market failure occurs when it comes to the provision of linguistic diversity.“ Zwei zentrale Widersprüche werden sichtbar, wenn man marktwirtschaftliche Kategorien auf Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit anwenden möchte.

Der erste Widerspruch liegt in der Sichtweise des Wettbewerbs zwischen Sprachen. Dies liegt nicht nur an der naheliegenden Tatsache, dass Sprachen selbst keine Akteure sind und daher nicht in einen Wettbewerb treten können.

Auch Produkte anderer Märkte sind schließlich selbst keine Wettbewerber, so dass hinter der Darstellung von Wettbewerben zwischen Produkten in erster Linie ein metaphorischer Bezug zum Wettbewerb zwischen den Anbietern steht. Vielmehr entsteht der Wettbewerb zwischen Sprachen dadurch, dass Lernende sich für den Einsatz bestimmter Mittel zugunsten bestimmter Sprachen entscheiden müssen – und dieselben Mittel logischerweise nicht mehr für andere Sprachen einsetzen können (Grin 2010: 72). Die eingesetzten Mittel können materiell sein (etwa Kosten für die Kursteilnahme, Lernmittel, Anreise) oder immateriell (Zeit, physische oder psychische Anstrengung und Erschöpfung). Gerhards (2010: 19) spricht hier – ebenfalls in einer stark von Marktlogik geprägten Terminologie – von „trade offs“

> Geht man davon aus, dass die Zeit, die man zum Lernen einer bestimmten Sprache benötigt, nicht für andere Lernaktivitäten zur Verfügung steht, dann ist der Nutzen des Erlernens einer Sprache ins Verhältnis zu setzen zu dem Nutzen, den man hat, wenn man dieselbe Zeit für eine andere Aktivität aufbringt. Wir gehen der Einfachheit halber davon aus, dass die Entscheidung, was man lernt, nur zwischen verschiedenen Sprachen erfolgen kann. (Gerhards 2010: 19–20)

Erneut tritt hier die utilitaristische Dimension zutage, nämlich der *Nutzen* des Sprachenlernens gegenüber anderen Aktivitäten – oder, als übertragbarer Fall, der Nutzen des Lernens einer Sprache A anstelle einer Sprache B. Im wirtschaftswissenschaftlichen Sinne kann man darin die Übertragung des Konzepts der Opportunitätskosten sehen, also die entstehenden Nachteile, die sich bei der Auswahl einer bestimmten Option durch den Verzicht auf die Vorteile einer Alternative ergeben. Im Sinne von Coulmas (1992: 77) bedeutet das, allgemeiner ausgedrückt, dass „[. . .] the value of a language is determined in relation to that of others.“ Ein solcher Wert entsteht beispielsweise, wenn anstelle einer Sprache eine andere genutzt werden kann, die mindestens einer beteiligten Person die Kommunikation erheblich erleichtert und die dadurch ggf. auch die Erlangung weiterer materieller Vorteile ermöglicht: „Die Verfügbarkeit von Sprache, das Agieren-Können in der Muttersprache, senkt, rein materiell gesehen, die Kosten einer wirtschaftlichen Tätigkeit [. . .]“ (Schnitzer 2012: 161). Coulmas versteht *value* eher im engeren, materiell-ökonomischen Sinne, man kann die Aussage aber ohne Weiteres ausdehnen auf den gesamten Nutzen einer Sprache als kommunikative Ressource. Der Begriff *value* ist dann eher als *Bewertung* beispielsweise durch die Lernenden oder Sprecher*innen zu sehen denn als materiellen *Wert*.

Besonders evident ist die relative Bewertung von Sprachen untereinander im Bereich schulischer Fremdsprachen, für die in klassischen Lehrmodellen nur eine bestimmte Anzahl von Wochenstunden zur Verfügung steht. Die finanzielle Dimension steht dagegen vor allem bei kostenpflichtigen Lernangeboten etwa von Sprachschulen im Mittelpunkt. Dasselbe gilt bei der Frage, wie viel öffentliches Geld für

die Förderung von Lernangeboten bestimmter Sprachen aufgewandt werden soll (Coulmas 1992: 101–104).

Trotz alledem ist die Konkurrenz zwischen den Sprachen in diesem Sinne nicht so klar geordnet, wie es auf den ersten Blick erscheint. Der Einsatz von Mitteln für Sprache A bedeutet nicht automatisch, dass derselbe Umfang von Mitteln nicht für Sprache B zur Verfügung steht, auch wenn dies in öffentlichen Debatten um den Umfang von Schulfächern oder nach der Förderung bestimmter Sprachen oft so dargestellt wird. Anders ausgedrückt: Die Opportunitätskosten beim Erlenen von Sprache A entsprechen nicht der vollen Höhe des Nicht-Erlernens von Sprache B. Der „trade off" im Sinne Gerhards' ist nicht vollkommen symmetrisch. Sprachen schließen einander nämlich nicht komplett gegenseitig aus, wie sich besonders deutlich anhand additiver Mehrsprachigkeit sehen lässt. Geht man von Deutschen als Erstsprache aus, kann der Aufwand für das Erlernen des Niederländischen als nah verwandte Sprache A nicht ohne Weiteres gleichgesetzt werden mit dem Verzicht auf das Erlenen des Spanischen als weniger nah verwandte Sprache B. Dasselbe gilt auch bei einer Abfolge von Sprachen, wenn etwa zunächst Sprache A statt B gelernt wird, B aber später nachgeholt wird. Das Lernen einer Sprache B nach Sprache A kann weniger Zeit und damit unter Umständen auch weniger Geld kosten, beispielsweise wenn sie mit Sprache A nah verwandt ist, also leichter und schneller zu erwerben ist. Gerade die häufig konstruierte Konkurrenz zwischen Spanisch und Französisch ist daher keine absolute (vgl. hierzu auch Bär 2017: 87). Der Gegensatz ist ein Konstrukt, nicht zuletzt weil sich der Erwerb der beiden eng verwandten romanischen Sprachen sehr gut gegenseitig unterstützt. Selbst wenn keine nahe Verwandtschaft vorliegt, kann bereits die Tatsache, dass jemand Erfahrung im Sprachenlernen hat und die eigenen Lernstrategien gut einschätzen kann, einen Vorteil beim Erlernen weiterer Sprachen bringen und somit den Ressourceneinsatz verringern. Wenn der Aufwand von Zeit und Geld für Sprache A also den Aufwand für Sprache B erheblich verringert, kann zumindest von einem absoluten Wettbewerb zwischen zwei Sprachen keine Rede sein.

Der zweite Widerspruch zwischen Marktlogik und Sprachenlernen liegt einem Grundmechanismus des *Language Making*, nämlich der Schaffung von abgrenzbaren Konzepten. Wenn Sprachen als Produkte auf einem Markt gesehen werden, dann werden sie als Einheiten angeboten. Sprachen erscheinen zum Beispiel in Kurskatalogen, aufgeführt unter ihren einzelnen Bezeichnungen, zudem gestückelt in Unterrichtseinheiten mit einer bestimmten Anzahl Stunden und einzelne Kurse, die meistens in Sprachniveaus nach dem europäischen Referenzrahmen zerlegt werden. In vielerlei Hinsicht erscheinen Sprachen so einteilbar, portionierbar.

All diese Mechanismen widersprechen der Tatsache, dass eine Sprache als variable Praxis keine abgeschlossene Einheit bildet und deshalb im Prinzip gar nicht als Produkt ‚aus einem Guss' angeboten werden kann. Eine Sprache als

Produkt lässt sich also nur dann stückweise verkaufen, wenn sie als einheitlich konstruiert wird. Hier spielt erneut die Konzeptionalisierung von Sprache als normengebundenes Objekt eine Rolle, das durch *Language Making* repräsentativ fassbar gemacht wird. Insbesondere der Standardsprache als vermeintlich klar abgegrenztes Set von Sprachformen kommt eine herausragende Stellung beim Sprachenlernen zu, denn auf sie richtet sich häufig die Lernabsicht und die Vermittlungsbemühung auch der Lehrenden.[13] Großen Einfluss können bei der Vermittlung des Konzepts *normierte Einzelsprache* die kodifizierenden Referenzquellen wie Grammatiken, Wörterbücher und Lehrwerke spielen.[14]

Als einer der größten und weltweit tätigen Anbieter von Spanischunterricht stellte beispielsweise das *Instituto Cervantes* noch vor wenigen Jahren auf der Internetseite seiner *Aula Virtual de Español* ganz klar heraus, dass in seinem Angebot für Online-Kurse die Vermittlung des europäisch-kastilischen Standards des Spanischen im Mittelpunkt des Unterrichts stehe, weil dieser als ‚neutral' anzusehen sei (Mar-Molinero 2010: 171, vgl. auch Mar-Molinero 2006: 85–86). Das Institut schloss damit an die lange Tradition Spaniens an, das Kastilische zum Kern einer sprachlich homogenen Nation auszubauen – ein Kern, der in die nicht-kastilischsprachigen Regionen und auch in die Kolonien hineinwirken sollte (García 2011: 670). Inzwischen ist der Hinweis auf den Webseiten des *Instituto Cervantes* nicht mehr zu finden. Stattdessen wird nur noch auf eine weitaus größere Bandbreite von Diversität hingewiesen, die sich über mehr als nur sprachliche Variation erstreckt. So heißt es auf der Online-Lernplattform des *Instituto Cervantes* unter der Kategorie *fundamentos didácticos*:

> En los materiales de los cursos en línea del Instituto Cervantes se pretende dar una **imagen realista de la sociedad contemporánea**, en la que se representan las **diferencias de forma positiva** y se fomenta el **conocimiento de las minorías**. Esta visión actualizada se plasma en la concepción general de los contenidos culturales de los temas y cursos y, más concretamente, en la creación, selección y revisión de los vídeos, las locuciones, los textos, las ilustraciones y las fotografías.[15] (Hervorh. im Original)

Lediglich hinter der Auswahl von Ausdrücken und Redensarten sowie von Texten verbirgt sich noch ein Hinweis auf möglicherweise unterschiedliche Erscheinungsformen des Spanischen und eine Form von Variation. Es zeigt sich ein nach außen

13 Vgl. etwa De Wilde (2019) zu den standardsprachideologischen Hintergründen in der universitären Fremdsprachenlehre am Beispiel des Niederländischen.
14 Vgl. Greußlich (2015) zum Umgang mit dem plurizentrischen Charakter des Spanischen in der *Nueva gramática de la lengua española*; eine kritische Würdigung des Konzepts der Plurizentrik für die Lehre des Spanischen als Fremdsprache liefert auch Corti (2019: 102–114).
15 https://ave.cervantes.es/informacion_general/fundamentos_didacticos.html (Letzter Aufruf: 10. August 2020).

sichtbarer Schritt dahingehend, die Sprache nicht mehr unmittelbar als landesgebunden darzustellen, sondern als global attraktive Praxis (García 2011: 678). In den Lehrmaterialien selbst wird Variation und der plurizentrische Charakter des Spanischen zumindest gelegentlich dargestellt, wenn auch der Schwerpunkt weiterhin deutlich auf der europäischen Norm liegt:

> Dado que el CVC [Centro Virtual Cervantes, PK] es una institución dirigida y diseñada en España, los diversos fenómenos diatópicos siempre se refieren a sus correspondientes del español peninsular. [. . .] Sin embargo, se puede afirmar que los materiales analizados se orientan hacia un punto de vista de apertura panhispánica. (K. Leonhardt 2012: 325)

Welche Eigenschaften das angebotene Produkt hat, d. h. welches Spanisch genau gelehrt wird, ist ansonsten für die Kundschaft praktisch nicht mehr im Voraus nachvollziehbar, ohne die Kursinhalte oder Lernmaterialien zu kennen und sie anschließend anhand variationslinguistischer Kenntnis einordnen zu können. Die Qualitäten des Produkts ‚Spanisch' bleiben damit gänzlich einem unausgesprochenen und nicht näher beschriebenen Konsens zwischen Lehrenden und Lernenden überlassen: Man ist sich ohne weiteren Abgleich auf einer sehr abstrakten Ebene einig, was mit ‚Spanisch' gemeint ist bzw. man geht vielmehr davon aus, dass die Vorstellungen von der Sprache einigermaßen deckungsgleich sind. Corti (2019: 102) weist hier auf eine zentrale Frage für die Fremdsprachenlehre des Spanischen hin, die zugleich auch in der Forschung berücksichtigt werden muss: „En el caso de ELE, sería necesario atender al posicionamiento de aprendientes y enseñantes respecto a la normatividad." Das Bild des ‚Spanischen' kann dabei durchaus individuell sehr unterschiedliche Ausprägungen annehmen, von einer fortbestehenden Anerkennung der Normkraft des peninsularen Spanischen über eine breit variierende Plurizentrik bis hin zu einer Art ‚panhispanischem' Kern der Sprache (Oesterreicher 2000, Lebsanft 2004, Lebsanft/Mihatsch/Polzin-Haumann 2012, Paffey 2012: 150–157). Beruht der vermeintliche Konsens auf unterschiedlichen Annahmen, entspricht also das gelehrte Spanische nicht den Erwartungen der Lernenden, weil diese beispielsweise mehr lateinamerikanische Strukturen erwarten, dann kann dieser Unterschied in den Vorstellungen des Produkts erst nachträglich offengelegt werden.[16] Die verschränkte Vermittlung von Sprachformen und kulturellen Werten, Assoziationen oder Weltanschauungen, die gerade in der auswärtigen Sprach- und Kulturpolitik (para)staatlicher Akteure präsent ist, bleibt dabei unausgesprochen und tritt in den Hintergrund. Dabei gilt ganz deutlich: „A language is not a

16 Im Unterschied dazu werden beispielsweise gelegentlich explizit Kurse für europäisches oder brasilianisches Portugiesisch angeboten.

widget that can be manufactured, bought or sold with no other values attached to it“ (Hogan-Brun 2017: 34).

Mar-Molinero und Paffey (2011) werfen dabei die Frage auf, inwiefern die zunehmende Verbreitung des Spanischen mit Begriffen wie „linguistic imperialism“ zu erfassen ist, wenn damit zugleich Spracheinstellungen und ein weiter gefasstes Kultur- und Wertebild vermittelt wird. Auch hier ergeben sich Parallelen zu einer globalen Marktlogik, etwa bei der weltweiten Verbreitung großer Marken und bekannter Produkte, die ebenfalls mehr oder weniger offen mit einem bestimmten Wertegerüst weitergetragen werden.

Inwiefern Lernende überhaupt das Bedürfnis haben, eine bestimmte Form des Spanischen zu erwerben, wird in den Untersuchungen in den Kapiteln 7 und 8 angesprochen. Ist dies nicht der Fall, wäre es wahrscheinlich angebrachter, von einem *Produkttyp* zu sprechen, der von Anbietern wie Kundschaft unter dem Sammelbegriff *Spanisch* gehandelt wird, ohne dass die konkrete Erscheinungsform notwendigerweise exakt identisch sein muss oder die Kundschaft eine ganz bestimmte Erscheinungsform alternativlos erwartet. Anders ausgedrückt: Es ist unklar, ob exakt dasselbe Produkt von verschiedenen Anbietern auf den Markt gebracht wird, oder ob vielmehr unterschiedliche Ausprägungen desselben Produkttyps nachgefragt werden. Dies hat auch Auswirkungen auf die Mechanismen des Wettbewerbs, nämlich auf die Frage, ob die Angebote tatsächlich als austauschbar angesehen werden. Ist beispielsweise das Spanische in einem Volkshochschulkurs dasselbe Produkt wie im Kurs einer privaten Sprachschule, das lediglich in einer anderen ‚Verpackung‘ dargeboten wird?

Nicht zuletzt muss bei alldem auch beachtet werden, dass die Lernmärkte für Sprachen ohnehin keine perfekten Märkte sind, wie man sie bei anderen Produkten eher vermutet (Coulmas 1992: 79–85). Dies wird bereits dadurch deutlich, dass ein großer Teil der Sprachvermittlung durch das öffentliche Schulwesen geleistet wird und auch weitere staatlich finanzierte oder geförderte Akteure wie Hochschulen, Volkshochschulen, staatliche Einrichtungen wie das *Instituto Cervantes* und viele mehr auf dem Markt aktiv sind. Sie federn das ökonomische Spiel von Angebot und Nachfrage zu einem bedeutenden Teil ab und sorgen dafür, dass der Erwerb von zentralen Gütern, wie es Sprachkenntnisse sind, nicht ausschließlich von den materiellen Möglichkeiten der einzelnen Person abhängig ist. Die bestehende sozioökonomische Ungleichheit auch im öffentlichen Bildungswesen bleibt dabei selbstverständlich dennoch weiterhin äußerst wirksam.

Die Bewertung des Nutzens einer Sprache als Ressource hängt häufig davon ab, wie groß die Anzahl der Muttersprachler*innen ist, welches Bild von ihnen gepflegt wird oder wie präsent diese in der Wahrnehmung sind. Das folgende Kapitel widmet sich deshalb einem kurzen Überblick zum Spanischen als Muttersprache in Berlin, bevor das Spanisch als Fremdsprache näher beleuchtet wird.

4 Spanisch als Muttersprache in Berlin

In einer vielsprachigen und multiethnischen Stadt wie Berlin ist selbstverständlich auch eine ‚große' Sprache wie das Spanische mit einer großen Anzahl von Muttersprachler*innen vertreten. Exakt messbar ist die Anzahl der Sprecher*innen dabei nicht, einerseits wegen der inhärenten Unschärfe der Begriffe *Mutter-* oder *Erstsprache*, andererseits weil keine repräsentativen Daten zur Sprachnutzung der Bevölkerung in Berlin vorliegen.

Hilfsweise kann zur Annäherung die Bevölkerungsstatistik herangezogen werden, in der die Nationalitäten der Einwohner*innen Berlins erfasst wird. Tab. 4.1 gibt einen Überblick aufgeschlüsselt nach Staatsangehörigkeiten.

Tab. 4.1: Staatsangehörige von Ländern, in denen Spanisch offizielle Sprache ist, die zum Stichtag 31. Dezember 2017 in Berlin gemeldet waren. (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. 2018.)

Land	Staatsangehörige in Berlin
Spanien	14.525
Mexiko	2.200
Kolumbien	2.071
Chile	1.580
Peru	1.293
Argentinien	1.242
Kuba	1.088
Venezuela	790
Ecuador	533
Dominikanische Republik	466
Bolivien	266
Costa Rica	201
Uruguay	131
Guatemala	119
El Salvador	106
Nicaragua	93

https://doi.org/10.1515/9783110708479-004

Tab. 4.1 (fortgesetzt)

Land	**Staatsangehörige in Berlin**
Honduras	90
Paraguay	86
Panama	65
Äquatorialguinea	47
Gesamt	**26.992**

Gut die Hälfte der statistisch erfassten Personen hat die spanische Staatsbürgerschaft, was angesichts der geographischen Nähe und der Freizügigkeit in der EU nicht überrascht. Die Gewichtsverhältnisse der spanischen Sprachgemeinschaft in der Welt werden damit also nicht proportional in der Berliner Bevölkerung abgebildet.

Bei einer solchen Betrachtung bleibt der bedeutende Vorbehalt bestehen, dass die Staatsangehörigkeit einer Person keineswegs unmittelbar Auskunft über ihre Sprachkenntnisse bzw. -verwendung gibt. Die Anzahl von Menschen, die einem Staat mit Spanisch als offizieller Sprache angehören, ist allerhöchstens eine grobe Orientierung. Es sind zahlreiche Szenarien denkbar, in denen jemand eine entsprechende Staatsangehörigkeit besitzt, ohne Spanisch (als Erstsprache oder überhaupt) zu sprechen. Umgekehrt dürfte es noch viel häufiger der Fall sein, dass Menschen mit spanischer Muttersprache die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber keine weitere Nationalität eines spanischsprachigen Landes. Auch für einige Berliner*innen mit US-amerikanischer Staatsangehörigkeit kann dies zutreffen, nicht zuletzt für Menschen aus Puerto Rico. Trotz dieser wichtigen Einschränkungen ist offenkundig, dass es eine bedeutende spanischsprachige Community in Berlin gibt. Inwiefern diese sich als eine Gemeinschaft innerhalb der Stadt begreift, welche Rolle die Sprache für sie spielt und wie die mehrsprachigen Praktiken oder Einstellungen im Einzelnen aussehen, bleibt der weiteren Forschung zur hispanophonen Diaspora in Berlin vorbehalten.

Zu den permanent in Berlin Lebenden kommt eine noch deutlich höhere Zahl von Besucher*innen mit spanischer Muttersprache. Mehr noch als bei langfristigen Aufenthalten kann es für die Kommunikation im Tourismus von Vorteil sein, die Sprache der Gäste zu erwerben. Entsprechende Zahlen und Überlegungen werden weiter unten im Kapitel zum Gastgewerbe in Berlin diskutiert (vgl. hierzu auch Krämer 2019b). Wie Vilar Sánchez (2015) in anderen Regionen Deutschlands zeigt, sind besonders die zumeist hoch qualifizierten

Migrant*innen, die im 21. Jahrhundert aus Spanien nach Deutschland kamen, äußerst motiviert, Deutsch zu lernen und auf hohem Niveau zu beherrschen. Hinzu kommt das Englische, so dass für die Kommunikation mit der Umgebung ein breites Repertoire zur Verfügung steht, aus dem geschöpft werden kann. Auf Spanischkenntnisse der restlichen Bevölkerung ist man damit logischerweise in den seltensten Fällen angewiesen. Über die reine Notwendigkeit hinaus kann die Präsenz von dauerhaft in Deutschland lebenden spanischsprachigen Menschen dennoch eine Wirkung für die Lerngemeinschaft entfalten.

Im Mittelpunkt dieses Buches sollen Lernende stehen – also Menschen, die gerade nicht das Spanische als Erstsprache erworben haben. Auch für sie kann die spanischsprachige Community ein wichtiger Bezugspunkt sein.[17] Kontakte mit Hispanophonen, sei es im privaten Bereich oder im beruflichen Kontext, können stark zur Lernmotivation beitragen und den Lernprozess unterstützen. Die Präsenz und Sichtbarkeit des Spanischen kann dazu führen, dass das Interesse am Erlernen der Sprache wächst. Mar-Molinero (2010: 165) stellt allerdings zu Recht fest: „The size of the population alone is not enough to determine the influence and global role of a language. It is also necessary to ask who the speakers are [. . .].“ Dies gilt im Hinblick auf die L1-Sprecher*innen, genauso aber auch in Bezug auf diejenigen, die eine Sprache als L2 gelernt haben oder dies gerade tun. Es wäre deshalb ein Trugschluss anzunehmen, dass die starke Präsenz von Muttersprachler*innen des Spanischen in Berlin oder deren große weltweite Anzahl eine ausreichende Erklärung für die Attraktivität der Sprache und die Motivation zum Erlernen sind. Dies gilt umso mehr als die Gesamtheit der Spanischsprachigen in Berlin oder Deutschland keineswegs als geschlossene, homogene Gruppe verstanden werden kann: Unterschiedliche Migrationsgeschichten in verschiedenen Zeitabschnitten, unterschiedliche Qualifikationen, soziale Hintergründe und damit auch diverse Ausprägungen von Spracheinstellungen machen Nuancierungen nötig, die in der Forschung berücksichtigt werden müssen (vgl. beispielsweise Vilar Sánchez 2015: 9–10, Issel-Dombert 2019).

Bevor die Gründe zum Lernen des Spanischen näher beleuchtet werden, ist zunächst noch ein Blick auf die Präsenz des Spanischen als Fremdsprache im Berliner Schulsystem nützlich. Auch damit lässt sich dem Gesamtbild ein weiteres Element hinzufügen, um einschätzen zu können, welchen Stellenwert das Spanische im mehrsprachigen Gefüge Berlins hat.

17 Issel-Dombert (2019: 32) und Prifti (2018: 69–70) bieten einen guten Überblick zur aktuellen (linguistischen) Forschung über spanische und spanischsprachige Communities an verschiedenen Orten Deutschlands.

5 Spanisch lernen in Berlin: von der Kita bis zum Abitur

„Warum lernen wir fremde Sprachen?“ Unter diesem Titel veröffentliche 1934 der vielseitig interessierte Philologe, Jurist und Schriftsteller Philipp Krämer[18] ein Manuskript von einem „Vortrag gehalten auf der Tagung der Lehrer für neuere Sprachen“ (so der Untertitel), die zuvor in Finnland stattgefunden hatte. Die Titelfrage stellt sich auch heute in derselben Form immer wieder. Krämer beantwortet sie auf neun Seiten in einer Weise, die erstaunlich aktuell geblieben ist. Sein Hauptargument: Sprachen sollten nicht aus einer utilitaristischen oder gar materialistischen Motivation heraus gelernt werden, sondern aus kulturellen und historischen Gründen. Sprachenlernen mache die historischen Verbindungen und die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit Anderen zugänglich und verstehbar, und biete so auch einen besseren Zugang zum Verständnis der vielfältigen Facetten, die die eigene Kultur ausmachten. Entgegen der politischen Stimmung der Zeit bedeutet dies für ihn in Deutschland: „Wenn der deutsche Geist in seiner Geschichte mit Hellas und Rom, mit Frankreich und England auf die geschilderte Weise schöpferisch zusammengeschlossen ist, dann kann es für die deutsche höhere Schule in erster Linie nur folgende fremde Sprachen geben: Latein, Griechisch, Französisch, Englisch“ (Krämer 1934: 255). Abgesehen vom Griechischen, dessen Position inzwischen stark geschwächt ist, bleiben die genannten kanonischen Fremdsprachen bis heute bedeutsam. Krämer fährt fort mit einer Beobachtung, in der zwei weitere Sprachen genannt werden, die ebenfalls heute im Fremdsprachenangebot Beachtung erfahren: „Der Kaufmann meldete schon immer Spanisch und Russisch an“ (Krämer 1934: 255). Die Verknüpfung der beiden Sprachen mit ökonomischen Interessen mag heute überraschen, gilt doch Englisch als die globale Wirtschaftssprache und als Karrierekriterium par excellence.

Dennoch illustriert die Aufstellung möglicher Fremdsprachen hier eine interessante Überlegung, die schon vor fast einhundert Jahren diskutiert wurde und die bis heute zentral bleibt: Welchen Platz sollte man welchen Sprachen in der Schule zuweisen? Mit Blick auf das Spanische wird deutlich, dass es – ähnlich wie auch das Russische nach der Wiedervereinigung – anscheinend einer besonderen Rechtfertigung bedarf, weil es nicht zum engeren Kreis der kanonischen Fremdsprachen im deutschen Schulsystem gerechnet wird. Zugleich sind inzwischen aber auch die klassischen Sprachen und sogar das Französische immer

18 Die Namensgleichheit mit dem Autor des Buches ist rein zufällig.

https://doi.org/10.1515/9783110708479-005

weniger selbstverständlich, und nur das Englische wird allgemein als notwendig anerkannt. Wie das Spanische in diesem sich wandelnden Gefüge verortet wird, lohnt deshalb einen genaueren Blick. Dabei bietet es sich an, dem Bildungsweg im Berliner Schulsystem vom vorschulischen Bereich bis zur Hochschulreife zu folgen. Die späteren Bildungsbereiche werden in den darauffolgenden Teilen im Rahmen der Befragungsstudien behandelt.

5.1 Kindergarten

Der Bereich der vorschulischen Bildung ist in Berlin in ständiger Bewegung, insbesondere was mehrsprachige Angebote betrifft. Immer mehr Kitas werden auf Initiative von Eltern gegründet, die bestimmte Erziehungskonzepte oder Schwerpunkte wünschen. Einen gewichtigen Anteil hieran machen Kindergärten aus, in denen neben dem Deutschen noch eine oder mehrere andere Sprachen gelehrt bzw. gefördert werden (vgl. Pfaff et al. 2014 für einen Überblick zu Angeboten in Berlin und Brandenburg; Meier 2010 mit einem Forschungsüberblick zu den sozialen und sprachlichen Effekten mehrsprachiger Kinderbetreuung). Der Staat unterstützt solche Initiativen in der Regel durch Anerkennung der Einrichtungen und unter Umständen auch durch Finanzierungen. Die Gründung selbst geht allerdings häufig zurück auf eine Lücke, die durch staatliche Angebote nicht gefüllt wird und deshalb erst auf Basis von Eigeninitiativen abgedeckt werden kann. Damit verbunden sind oft Zugangsbarrieren insbesondere durch Beiträge oder Gebühren, die weniger privilegierte Familien ausschließen (Wode 2016: 21, zum Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Kinderbetreuung vgl. auch Kreyenfeld/Krapf 2010).

Die Sprachkombinationen, die im Kita-Bereich in Berlin vorzufinden sind, sind so vielfältig wie die Sprachlandschaft der Stadt. Deutschlandweit stand Berlin 2014 im Hinblick auf die absolute Anzahl bilingualer Kinderbetreuungseinrichtungen auf dem zweiten Platz nach dem Saarland (FMKS 2014a: 7). Die öffentlich-private Agentur Berlin Partner für Wirtschaft und Technologie erstellt in regelmäßigen Abständen einen Überblick der Vorteile von Berlin als Wirtschaftsstandort. Hierbei werden unter anderem auch mehrsprachige Kinderbetreuungsangebote aufgelistet, um internationale bzw. mehrsprachige Arbeitnehmer*innen und Investor*innen von einer Ansiedelung in Berlin zu überzeugen.[19] Bereits mit diesem relativ einfachen Service zeigt sich, wie auch die mehrsprachige

19 https://staging.businesslocationcenter.de/informationen-fuer-neu-berliner/tagesbetreuung-von-kindern/mehrsprachige-kitas/.

Kinderbetreuung eine ökonomische Dimension bekommen kann, wenn sie als Standortvorteil geltend gemacht wird. Auch der Berliner Senat bietet die Möglichkeit an, in seinem Kita-Verzeichnis gezielt Betreuungseinrichtungen mit bestimmten Sprachschwerpunkten zu suchen.[20] Vergleicht man die am häufigsten angebotenen Sprachen in Kitas, die bilingual oder multilingual arbeiten, so sind wenig überraschend englisch-deutsche Kitas deutlich in der Mehrheit. Etwa gleichauf dahinter liegen Kindertagesstätten, die Betreuung auf Türkisch, Spanisch oder Russisch anbieten (Tab. 5.1).

Tab. 5.1: Anzahl von Kindertagesstätten in Berlin, die neben dem Deutschen noch eine oder mehrere andere Sprachen anbieten (Februar 2019).

Sprache	Anzahl Einrichtungen
Englisch	157
Türkisch	50
Spanisch	48
Russisch	47
Arabisch	32
Französisch	31
Italienisch	23

Kitas, die mehrere Sprachen anbieten, sind in der Tabelle für die entsprechenden Sprachen jeweils mitgezählt. Bei Trägern von Einrichtungen an mehreren Standorten wurde jeder Standort einzeln gezählt.

Auffällig ist, dass das Französische vom Spanischen deutlich übertroffen wird, sowohl in der Anzahl der Einrichtungen als auch der Betreuungsplätze (Spanisch: 1446 Betreuungsplätze im Jahr 2017, Französisch 811).[21] Deutschlandweit steht nach dem Englischen das Französische dagegen klar an zweiter Stelle in der Kita-Anzahl, insbesondere durch den starken Ausbau in den Grenzregionen

20 https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/kitas/verzeichnis/.

21 Die Anzahl der Betreuungsplätze wurde durch eine Erhebung anhand der Webseiten der bilingualen Betreuungseinrichtungen (deutsch-spanisch, deutsch-französisch) im September 2017 ermittelt. Die Zahlen können sich jedoch durch die starke Fluktuation der Angebote bereits nach kurzer Zeit deutlich verändert haben.

im Saarland und in Rheinland-Pfalz. Danach folgt Dänisch aufgrund der intensiven Förderung in Schleswig-Holstein, und Spanisch steht deutschlandweit an vierter Stelle (FMKS 2014a: 1).

In den allermeisten Fällen werden in den mehrsprachigen Kindergärten Berlins alle Altersstufen abgedeckt, von der Krippe für Kleinkinder bis hin zur Vorschule mit einer Hinführung zum Übergang in die Grundschule. Dabei ist in aller Regel die Erziehung tatsächlich zweisprachig, d. h. eine Kombination aus Deutsch mit einer weiteren Sprache. Angebote mit mehr als zwei Sprachen sind selten. Einige größere Einrichtungen bieten eine Auswahl aus mehreren Sprachen, wobei die Kinder dann jedoch wiederum in einzelne zweisprachigen Gruppen aufgeteilt sind.

Neben den weiter verbreiteten Sprachen können Eltern in Berlin auch bilinguale Kitas mit seltener angebotenen Sprachkombinationen finden, zum Beispiel solche mit mehrsprachiger Erziehung in Kombination mit Griechisch, Vietnamesisch oder Hebräisch. Das Spanische gehört in diesem Bereich also längst nicht mehr zu den ungewöhnlichen Angeboten.

Welche Motivationen und Erwartungen haben Eltern, die ihre Kinder in einer spanisch-deutschen zweisprachigen Kita anmelden? Diese Frage war Gegenstand einer Untersuchung mit freundlicher Beteiligung zweier bilingualer Einrichtungen aus Berlin, einer kleineren Kita in Neukölln (22 Betreuungsplätze) und einer etwas größeren in Charlottenburg (140 Plätze). Beide Kitas arbeiten nach der Immersionsmethode, d. h. muttersprachliche Fachkräfte betreuen die Kinder durchgehend in der jeweils eigenen Erstsprache, so dass alle täglich in großem Umfang sowohl mit dem Spanischen als auch mit dem Deutschen in Berührung kommen.

Nach einer Projektvorstellung in den Kitas wurden Eltern gebeten, einen Online-Fragebogen zum Familienhintergrund, zu den sprachlichen Praktiken und Haltungen und zu den Hintergründen der Kita-Wahl auszufüllen. Neben einigen Angaben zu demographischen Daten war der Fragebogen größtenteils qualitativ ausgelegt, so dass die Befragten offene Fragen mit Freitextkommentaren beantworten konnten. Damit wurde vermieden, den jeweils sehr unterschiedlichen familiären Konstellationen ein vorgegebenes Schema überzustülpen. An beiden Standorten wurden jeweils 14 Elternteile befragt, die zudem Informationen auch zu ihren Partner*innen angaben.[22] Die genauen familiären Verhältnisse wurden dabei nicht abgefragt; es blieb den Teilnehmer*innen selbst überlassen zu

22 Die Untersuchung war Teil eines studentischen Forschungsprojekts im Rahmen eines Seminars im Soziolinguistik-Modul des MA-Studiengangs Sprachwissenschaft an der Freien Universität Berlin. Konzipiert und durchgeführt wurde die Datensammlung von Nina Brenner, Celina Büscher, Sabrina Döbel, Friederike Fischer, Franziska Heydemann, Lara Kast, Elzem Kaya, Alina Klima, Vera Link und Britta Stuhl.

entscheiden, wen sie als Mitglieder der Kernfamilie, Partner*in oder Vater bzw. Mutter der Kinder ansehen.[23] Die meisten Befragten waren in akademischen Berufen tätig, einige wenige gaben Berufe mit anderen Qualifikationen an.

Die große Mehrheit der Befragten (24 Personen) hatte die deutsche Staatsbürgerschaft, die spanische (2), kubanische (1) und chilenische (1) waren ebenfalls vertreten (Tab. 5.2). Doppelte Staatsbürgerschaften waren nicht vorhanden. Die meisten gaben an, in Deutschland geboren zu sein oder seit vielen Jahren in Deutschland zu leben. Es wurden jedoch von deutlich mehr Befragten weitere hispanophone Länder genannt, zu denen sie selbst oder ihre Partner*innen eine persönliche Bindung haben (als ‚Herkunftsland'), auch wenn sie nicht deren Staatsbürgerschaft besitzen. An erster Stelle stand hier Spanien, aber auch einige lateinamerikanische Länder wurden genannt.

Tab. 5.2: Herkunftsländer, die von den Befragten genannt wurden (eigene oder Partner*in; Mehrfachnennungen möglich).

Herkunftsland	Anzahl Nennungen
Deutschland	35
Spanien	7
Argentinien	3
Chile	2
Costa Rica	1
Kolumbien	1
Kuba	1
anderes nicht hispanoph. Land	1

Der Überblick zeigt, dass für die übergroße Mehrheit Deutschland als Herkunftsland gesehen wird. Die Bedeutung des Begriffs wurde bewusst offen gelassen um alle möglichen persönlichen Bezüge einbeziehen zu können. Aus der Anzahl der Nennungen ergibt sich, dass für viele Befragte und ihre Partner*innen mehrere Länder als Herkunfts- bzw. Bezugsländer angesehen werden. Dabei halten sich Spanien und lateinamerikanische Länder fast exakt die Waage. Obwohl Spanien

23 Alleinerziehende oder Familien mit mehr als zwei elterlichen Bezugspersonen waren nicht ausgeschlossen, aber alle Befragten gaben an, in Familienkonstellationen mit zwei Elternteilen zu leben.

stark vertreten ist, kann es deshalb nicht als einziges oder auch nur dominantes Bezugsland der Eltern gelten.

Auch bei den Angaben zur eigenen Muttersprache bzw. derjenigen der Partner*innen überwog das Deutsche, wobei das Spanische stark präsent war (Tab. 5.3).

Tab. 5.3: Angaben der Befragten zu ihren eigenen Muttersprachen und denen ihrer Partner*innen (Mehrfachnennung möglich).

Sprache	eigene	Partner/in
Deutsch	23	18
Spanisch	6	10
andere	–	3

Auch hier ergibt sich aus der Anzahl der Antworten, dass zahlreiche Befragte mehrsprachig waren und sowohl Deutsch als auch Spanisch als Muttersprachen ansahen. Diejenigen, bei denen das nicht der Fall war, gaben zum allergrößten Teil an, die jeweils andere Sprache dennoch gut zu beherrschen. Es scheint demnach bei den Befragten eine starke sprachliche Symmetrie zu geben, so dass in den Beziehungen jeweils beide Elternteile auch die Sprache des/der Anderen angenommen haben. Möglicherweise ist bereits dies ein Indiz für eine generelle Affinität zur Mehrsprachigkeit und für ein Interesse an sprachlicher Diversität, was auch einen Einfluss auf die Wahl der Kinderbetreuungsstätte haben kann.

Allerdings wurde von einigen Befragten auch angegeben, dass sie selbst in ihrer Familie gar keinen Bezug zum Spanischen hatten. Nach den Beweggründen für die Wahl der Kita gefragt, wurde mehrfach wiederkehrend gesagt, dass in anderen Einrichtungen kein Platz frei war oder dass die gewählte Kita schlichtweg günstig zum Wohnort lag. Rein praktische Gründe können demnach durchaus den Ausschlag geben, ohne dass tiefgreifende Überlegungen zur sprachlichen Entwicklung des Kindes an erster Stelle stehen. Unter Umständen könnte dies in der Ansiedlungspolitik von Kindertagesstätten neue Impulse liefern, denn offenbar bekommen auch Eltern mit einsprachigem Hintergrund durch die reine Verfügbarkeit bereits einen Anreiz, für ihre Kinder eine mehrsprachige Kita zu wählen. Auch wenn die mehrsprachige Erziehung nicht das entscheidende Kriterium war, wird sie dennoch von den Eltern geschätzt. So schreibt ein*e Teilnehmer*in:

> Für uns stand nicht die Sprache im Vordergrund, sondern die sehr positiven Empfehlungen zu dieser Kita [. . .]. Der zusätzliche Spracherwerb war ein positiver Nebeneffekt, den wir jetzt allerdings so schnell auch nicht wieder verlieren wollen.

Bei den Eltern, die für ihr Kind bewusst eine spanisch-deutsche bilinguale Kita gesucht haben, überwiegt eine eher abstrakte und eine konkrete Zielsetzung. Auf abstrakter Ebene wird die zweisprachige Kinderbetreuung als Zugang zu einem anderen Kulturbereich gesehen, mit dem das Kind in Berührung kommen soll. Hier wird sowohl die „lateinamerikanische Kultur" als auch die „spanische Kultur" genannt. Was genau darunter verstanden wird, bleibt an dieser Stelle offen. Klar ist jedoch, dass die Kita demnach nicht nur als zwei*sprachig* sondern auch als multi*kulturell* aufgefasst wird. Die Eltern erwarten also nicht nur sprachliche Förderung, sondern auch zusätzlichen Input, mit denen die Kinder mit kulturellen Codes vertraut gemacht werden, die über die Sprachverwendung an sich hinausgehen.

Als konkretes Ziel formulieren einige Eltern, dass die Kinder die Kommunikationsfähigkeit mit spanischsprachigen Familienmitgliedern nicht verlieren sollen. Beispielsweise schreibt ein*e Teilnehmer*in, man habe sich für die bilinguale Kita entschieden, damit „es [das Kind] viel Spanisch spricht und gut mit seiner spanischen Familie kommunizieren kann." Der Kita-Besuch soll also auch einen Nutzen haben, der sich unmittelbar im Familienumfeld niederschlägt. Dabei zeigt sich, dass die Befragten der Kinderbetreuung eine wichtige Rolle dabei zuweisen, das mehrsprachige Familienumfeld mit (zumeist) einem deutsch- und einem spanischsprachigen Anteil zusammenzuhalten. So geben etwa mehrere Befragte an, die Wahl sei auch deshalb auf die zweisprachige Einrichtung gefallen, damit der/die Partner*in in den Kita-Alltag eingebunden sein kann und nicht nur ein Elternteil die Verbindung mit dem Personal und anderen Eltern übernimmt.

Da die zweisprachigen Kindergärten ein ausgearbeitetes Konzept zur Sprachverwendung und -förderung haben, können Eltern diese in ein Verhältnis zu den eigenen sprachlichen Praktiken in der Familie setzen. So schreibt jemand zu den Gründen für die Kita-Wahl: „Fortführung der spanischen Sprache in der Familie. Spanisch soll mehr gefördert werden, da Familiensprache Deutsch ist."

In diesem Zusammenhang ist es interessant, einen genaueren Blick auf den Umgang der befragten Familien mit der Mehrsprachigkeit im Privatleben zu werfen. Dazu wurden die Befragten gebeten, nähere Angaben zur Nutzung der verschiedenen Sprachen im Familienkontext zu machen, und zwar zwischen den Elternteilen, mit den Kindern und, falls mehrere Kinder im Haushalt leben, der Kinder untereinander. Es zeigt sich, dass viele Eltern das Prinzip „eine Person – eine Sprache" anzuwenden versuchen, wobei keine genaueren Angaben gemacht wurden, wie konsequent dies gelingt. In vielen Fällen wurde jedenfalls pro Elternteil in der Kommunikation mit den Kindern nur eine einzige Sprache angegeben. Es bestätigte sich zudem die Beobachtung vieler mehrsprachiger Familien, dass die Kinder untereinander meist die im Umfeld dominantere Sprache nutzen, in diesem Fall also eher Deutsch als Spanisch. Am meisten variierte der Sprachgebrauch der Eltern untereinander. Hier waren trotz der vergleichsweise kleinen Anzahl an

Befragten alle denkbaren Kombinationen vorhanden, von der ausschließlichen Nutzung des Deutschen oder Spanischen über eine Tendenz zugunsten einer der beiden Sprachen bis hin zur (nach Selbstwahrnehmung) unsystematischen Abwechslung beider Sprachen.

Die Qualität bzw. die Quellen des Inputs im Spanischen unterscheiden sich ebenso stark wie die sprachlichen Praktiken in den Familien. Neben Gesprächen mit den spanischsprachigen Elternteilen oder anderen Familienmitgliedern, zum Teil auch auf Distanz per Telefon oder Skype u.ä., fällt insbesondere der gezielte Einsatz von Medien ins Auge. Sehr viele Befragte geben an, ihren Kindern Filme und DVDs, Musik oder Bücher auf Spanisch zur Verfügung zu stellen oder ihnen vorzulesen. Einige Befragte gaben jedoch an, zuhause werde kaum oder gar kein Spanisch genutzt – dies liegt logischerweise nahe bei den Familien, in denen keines der Elternteile Spanisch spricht.

Die sprachliche Entwicklung der Kinder bewerteten die Befragten durchweg positiv. Viele wiesen darauf hin, dass das eigene Kind im Spanischen vor allem passive Kenntnisse habe und selbst eher Deutsch spreche. Dennoch äußerte sich niemand unzufrieden; die meisten setzten die Entwicklung in Bezug zu realistischen Erwartungen im bilingualen Spracherwerb und scheinen sich der Tatsache bewusst zu sein, dass die verschiedenen Sprachen für die Kinder je nach Alters- und Lebensphase unterschiedliche Rollen spielen können. Dazu gehört auch, in bestimmten Sprachen zunächst vor allem Fortschritte im Verstehen zu machen, bevor sie auch aktiv genutzt werden (Wode 2016: 28 f., 2006: 15).

Angesichts der enorm unterschiedlichen sprachlichen Praktiken und damit auch einer großen Bandbreite des sprachlichen Inputs für die Kinder stellt die gesteuerte und geplante Sprachförderung in der Kita eine wichtige Konstante dar, auf die sich die Eltern verlassen. Insgesamt deuten die Antworten auf ein sehr hohes Sprachbewusstsein der Eltern hin, auch bei denjenigen, die zuhause einsprachig deutsch kommunizieren. Für die Kinder dürfte dies einen doppelten Vorteil mit sich bringen: Sie erhalten durch die Sprachkonzepte der Kitas zusätzliche sprachliche Förderung, werden zugleich aber auch in der Familie beeinflusst durch Bezugspersonen, die über Sprache ausführlich nachdenken und sich informieren.

Für die befragten Familien erfüllen die zweisprachigen Kitas eine doppelte Funktion, nämlich eine der Überdachung und eine der Ergänzung. Sie überdachen insbesondere die verschiedensprachigen Familienzweige und sorgen dafür, dass die Kinder durch den Aufenthalt in einer ansonsten dominant deutschsprachigen Gesellschaft nicht die Verbindung zu spanischsprachigen Familienmitgliedern verlieren. Zudem überdacht die Kita den multikulturellen Hintergrund der Kinder und sorgt durch die Vermittlung spezifischer kultureller Codes für eine Art abstrakte familienhistorische Kontinuität.

Die Ergänzungsfunktion der Kitas ergibt sich aus dem sprachlichen Input der nicht-dominanten Sprache bzw. überhaupt dem Input einer im Familienkontext nicht vorhandenen Sprache. Da das gesellschaftliche Umfeld deutlich überwiegend deutschsprachig geprägt ist, kommt der Kita die Aufgabe zu, den Kontakt zu den beiden Sprachen auszubalancieren. Dies ist insbesondere denjenigen Eltern wichtig, die diese Balance in ihrem Familienumfeld nicht selbst herstellen können.

Die tiefgreifenden Reflexionen der Eltern zeigen auf, dass sie die sprachliche Ausrichtung der Kita als ersten Schritt sehen, auf dem der weitere Spracherwerbsgang der Kinder aufbauen soll. Die Überlegungen zur Wahl der Kinderbetreuung sind stets mit einer zumindest groben Zukunftsperspektive verknüpft, nämlich den Kindern möglichst gute Voraussetzungen für den weiteren Lebens- und auch Bildungsweg zu geben. Dass das Spanische Teil dieses Weges sein wird, scheinen die meisten Eltern als wahrscheinlich anzusehen. Dementsprechend wichtig ist für sie sicherlich die Frage, welche Rolle das Spanische in den folgenden Stufen des Bildungssystems spielt.

5.2 Grundschule

In der Grundschule bleibt in Berlin die Zahl der vorhandenen Plätze für zweisprachige deutsch-spanische Bildung etwa stabil. Zwei Schulen unterrichten im Rahmen des Europaschulen-Verbunds etwa 1350 Schülerinnen und Schüler in den beiden Sprachen als Unterrichtsmedium, was im Jahr 2017 ungefähr dem Platzangebot an multilingualen Kindergärten mit Spanischangebot entsprach (s. oben). Der Berliner Senat kündigte 2016 nach der Wahl zum Abgeordnetenhaus an, je eine weitere deutsch-spanische zweisprachige Schule im Primar- und im Sekundarbereich einzurichten. Die dritte bilinguale Grundschule hat zum Beginn des Schuljahres 2018/19 den Unterrichtsbetrieb als Zweig der Europa-Schule aufgenommen. Dies deutet auf eine wachsende Nachfrage hin, aber auch auf eine Reaktion der Politik auf die Bedürfnisse einer zunehmend mehrsprachigen Bevölkerung. Zum gleichen Zeitpunkt wurde beispielsweise angekündigt, auch mehr bilinguale deutsch-arabische Angebote zu schaffen.

Deutschlandweit sind deutsch-spanische bilinguale Grundschulen noch relativ selten. 2014 stand das Spanische an siebter Stelle in der Anzahl von Grundschulen in Deutschland, die im Rahmen von Content and Language Integrated Learning (CLIL)[24] eine weitere Sprache neben dem Deutschen vermittelten. Nach

24 Entsprechend dem CLIL-Konzept wird eine Sprache nicht nur als einzelnes Fach unterrichtet, sondern auch andere Schulfächer bzw. Lerninhalte durch die Sprache als Unterrichtsme-

den bereits im Kita-Bereich deutlich stärker vertretenen Sprachen Englisch, Französisch und Dänisch sind dies bei den Grundschulen außerdem Sorbisch, Italienisch und Griechisch. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass einige dieser Sprachen ähnlich wie im Bereich der Kindergärten stark regional konzentriert sind (etwa Griechisch in Bayern, Sorbisch in Sachsen), während Spanisch und auch Italienisch weiter gestreut sind (FMKS 2014b). Berlin zeichnet sich sowohl bei Kitas als auch bei Grundschulen dagegen durch eine große Sprachenvielfalt aus.

In den frühen Phasen des Bildungssystems, von der Kita bis zur Grundschule, ist das spanischsprachige Bildungsangebot stark auf Zweisprachigkeit ausgerichtet, meist mit Immersionskonzepten. Spanisch wird hier also als Kommunikationsmedium in der Kitabetreuung bzw. im Grundschulunterricht eingesetzt. Zielgruppe solcher Einrichtungen sind einerseits Kinder von Eltern mit einem spanischsprachigen Hintergrund (eines Elternteils oder der gesamten Familie), andererseits auch Kinder aus nicht-spanischsprachigen Familien, für die eine mehrsprachige Erziehung attraktiv erscheint. Rasche (2014) sieht bei der Auswahl bilingualer Grundschulen vor allem das Streben der Eltern nach dem Erwerb von „transnationalem Humankapital“ (vgl. auch Pomerantz 2002 für ähnliche Überlegungen bei Studierenden in den USA). Gemeint ist damit, dass die frühe Mehrsprachigkeit den Kindern in der Zukunft soziale, kommunikative und auch räumliche Mobilität eröffnet. Rasches Untersuchung zu den Motivationen zur Wahl bilingualer Grundschulen konzentriert sich auf deutsch-englische Angebote, während als ‚typisch migrantisch‘ angesehene Sprachen wie Türkisch oder Arabisch gar nicht berücksichtigt wurden. Das Englische wird sicher bei vielen einsprachig deutschen Familien tatsächlich als besonders starke Ressource für die Zukunft der Kinder angesehen. Man kann vermuten, dass die relativ instrumentalistische Herangehensweise beim Spanischen etwas weniger ausgeprägt ist, wie es die oben genannten Beispiele im Bereich bilingualer Kindergärten bereits andeuten.

Auch wenn es für die Herangehensweise an bilinguale Erziehung bzw. Bildung ein wichtiger Faktor ist, ob die zweite Sprache auch in der Familie bereits vorhanden ist, lässt sich angesichts des jungen Alters der Kinder, gerade bei Angeboten von Kinderkrippen für die Jüngsten, selten sinnvoll zwischen Kindern mit Spanisch als ‚Muttersprache‘ und als ‚Zweit-‘ oder gar ‚Fremdsprache‘ unterscheiden (Wode 2006: 5). Der Unterschied liegt hauptsächlich im Input der vorhandenen Sprachen, der teils neben der Kita oder Schule auch aus der Familie kommt, während bei anderen Kindern die Bildungseinrichtung und

---

dium vermittelt. Der Umfang des Fachunterrichts in der Sprache kann dabei unterschiedlich groß sein.

ggf. der dort aufgebaute Freundeskreis der einzige Berührungspunkt mit der anderen Sprache ist. Ziel solcher mehrsprachiger Einrichtungen ist es, durch den frühen Kontakt mit der Sprache schon Kenntnisse zu vermitteln, bevor überhaupt von ‚muttersprachlichem Unterricht' oder ‚Fremdspracherwerb' die Rede sein kann. Selbst im Grundschulbereich ist es häufig noch nicht sinnvoll, hier eine scharfe konzeptuelle und methodische Trennlinie zu schaffen. In den allermeisten Fällen erfolgt die Sprachvermittlung bzw. -förderung allerdings durch gezielten Fachunterricht und nicht unbedingt im Rahmen der Nutzung als Unterrichtsmedium, wenn auch in der Regel mit stärker impliziten, altersgerechten Methoden der Didaktik.

Als Fachunterricht ohne Vorkenntnisse außerhalb integraler bilingualer Konzepte wird an Berliner Grundschulen in der Regel nur Englisch und Französisch angeboten. Spanisch als Fremdsprache vermittelt eine kleine Anzahl privater bzw. freier Grundschulen. Was das Spanische betrifft, ändert sich die Ausrichtung der Sprachvermittlung und damit auch die Art des Sprachkontakts und -erwerbs deutlich mit dem Übergang zum Sekundarbereich, weil erst dort klassischer Fremdsprachenunterricht eingeführt wird.

5.3 Weiterführende Schulen

Zweisprachiger deutsch-spanischer Unterricht mit Immersionsmethode ist in der Berliner Sekundarstufe selten. Lange Zeit gab es nur eine Integrierte Sekundarschule als Teil des Netzwerks der Europaschulen mit Schwerpunkt Spanisch, eine zweite kam zum Schuljahr 2017/18 hinzu. Damit liegt die Anzahl der Schüler*innen in bilingualen deutsch-spanischen Sekundarschulen bei etwa 1350 und damit auf dem gleichen Niveau wie bei mehrsprachigen Kindergärten und Grundschulen.

Eine quantitativ weitaus größere Bedeutung hat das Spanische in der Sekundarstufe hingegen als Fremdsprache. Hier trennt sich aufgrund des schon etwas fortgeschrittenen Alters der Schüler*innen das Konzept der Sprachvermittlung in Angebote für diejenigen, die bereits umfangreiche Vorkenntnisse mitbringen (aus bilingualen Kitas und Grundschulen, durch familiäre Hintergründe oder Zuzug aus dem spanischsprachigen Ausland), und in die klassische Fremdsprachenlehre ohne Vorkenntnisse.

Spanisch als Fremdsprache ist in der Sekundarstufe in Berlin längst etabliert und weit verbreitet. Damit spiegelt Berlin eine deutschlandweite Entwicklung wider: Bereits in den vergangenen Jahrzehnten war Spanisch in den meisten Bundesländern die am dritthäufigsten gewählte Fremdsprache, und von 2002 bis 2004 stieg deutschlandweit die Anzahl der Spanischlernenden im allgemeinen Schulwesen um über 25% an, in Berlin sogar um über 50%

(Ministerio de educación y ciencia 2005: 17, 25). Bereits 2005 stellte das spanische Bildungsministerium mit Blick auf die Situation in Deutschland fest, „que la demanda real es mayor de lo que las cifras representan, y que no se ve satisfecha por diferentes factores, como la fuerte presión que ejerce el profesorado de francés para que se mantenga la enseñanza de este idioma [. . .]" (Ministerio de educación y ciencia 2005, 24, vgl. auch S. 17).

In den zehn Jahren zwischen den Schuljahren 2004/05 und 2014/15 hat sich in der Bundesrepublik die Anzahl der Spanischlernenden an Schulen nahezu verdoppelt (Malecki 2016: 21). In jüngster Zeit stieg die Anzahl der Spanischlernenden an allgemeinen und berufsbildenden Schulen innerhalb nur eines Schuljahrs um 4,4%, während die Anzahl der Französischlernenden um 2,7% sank.[25] Bär (2017) weist zu Recht darauf hin, dass die Vergleichszahlen beider Sprachen nicht ohne Weiteres in ein direktes Verhältnis zueinander gesetzt werden können, das die sichtbare Zunahme des Interesses am Spanischen unmittelbar mit einem Beliebtheitsverlust des Französischen erklären soll.

Bei Spanisch als Schulfremdsprache sind insbesondere die Stadtstaaten die Vorreiter. In Hamburg und Bremen ist Spanisch bereits die am zweithäufigsten gelernte Fremdsprache. In Berlin steht es aktuell an dritter Stelle nach Französisch und wird von etwa 8% der Schülerinnen und Schüler belegt. Deutschlandweit sind dies gut 5% (Hoffmann/Malecki 2018). Generell gelten Spanisch wie auch Französisch und Italienisch als typische zweite oder dritte Fremdsprachen in den Bildungssystemen Deutschlands (Bär 2017: 86). Für Berlin wird diese Abfolge unten weiter aufgeschlüsselt.

Diese Zahlen schreiben die Haltungen fort, die bereits bei einer Befragung des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim aus dem Jahr 2008 festgestellt wurden. Von etwa 2000 Befragten sagten 95,5%, dass Englisch in den Schulen unterrichtet werden sollte, 65,8% waren beim Französischen dieser Meinung und 39,3% beim Spanischen (Gärtig/Plewnia/Rothe 2010: 250).

Von 284 weiterführenden Schulen in Berlin boten zum Schuljahr 2016/17 gut die Hälfte (139 Schulen, ca. 48,9%) Spanisch als Fremdsprache an.[26] Vor 2005 lag die Anzahl der weiterführenden Schulen in Berlin, die Spanisch als Fremdsprache anboten, noch bei ungefähr 50 (Ministerio de educación y ciencia 2005: 19). Der heutige Wert ist nahezu identisch bei öffentlichen Schulen und solchen

---

25 Angaben des Statistischen Bundesamts für die Schuljahre 2017/18 und 2018/19: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html.

26 Alle Angaben zu weiterführenden Schulen in Berlin gelten für das Schuljahr 2016/17 entsprechend dem Schulwegweiser der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

in freier Trägerschaft. Kaum Unterschiede im Spanischangebot zeichnen sich ab bei einer Aufschlüsselung nach geographischer Lage in der Stadt und Schulform.

Die räumliche Verteilung des Spanisch-Angebots an weiterführenden Schulen in Berlin stellt sich sehr gleichmäßig dar. Es gibt weder ein Übergewicht zugunsten innerstädtischer Schulen noch zugunsten von Schulen im ehemaligen Westteil der Stadt (Tab. 5.4, 5.5). Dies wäre durchaus erwartbar gewesen, wenn Spanisch als besonderes Merkmal zu betrachten wäre, das beispielsweise von Schüler*innen aus sozial privilegierten Familien häufiger nachgefragt wird. Da sowohl in den zentralen Bezirken als auch am Stadtrand sowohl im Westen als auch im Osten Familien mit hohem Einkommen und Bildungsstand anzutreffen sind, ist die Aufteilung nach diesen beiden Kriterien vermutlich zu grob. Etwas mehr Aufschluss gibt hier die Aufschlüsselung nach Schultypen (Tab. 5.6).

Tab. 5.4: Anzahl der Schulen, die Spanisch als Fremdsprache anbieten, nach Lage in Berlin (innerhalb oder außerhalb des S-Bahn-Rings).

	mit Spanisch	ohne Spanisch
innerhalb S-Bahn-Ring	36	37
außerhalb S-Bahn-Ring	103	108

Tab. 5.5: Anzahl der Schulen, die Spanisch als Fremdsprache anbieten, nach Lage in Berlin (ehemaliger Westteil und Ostteil der Stadt).

	mit Spanisch	ohne Spanisch
Ost	56	56
West	83	89

Tab. 5.6: Spanisch als Fremdsprache an Berliner Schulen, aufgeschlüsselt nach Schulformen.

Schulform	Gesamtzahl	Anzahl Schulen mit Spanisch als FS	Anteil Schulen mit Spanisch als FS
Integrierte Sekundarschule	121	56	46,3%
Gymnasium	114	60	52,6%
Gemeinschaftsschule	36	20	55,6%
Waldorfschule	10	2	20%
Eliteschule des Sports	3	1	33,3%

Daten aus dem ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts zeigen, dass deutschlandweit das Spanische vor allem in Gymnasien als Fremdsprachenfach verbreitet war, deutlich seltener dagegen wurde es an Gesamt- oder Realschulen angeboten (Klump/Willems 2012: 165). Auch in Berlin fällt ins Auge, dass Spanisch als Fremdsprache überdurchschnittlich oft an Gemeinschaftsschulen und Gymnasien angeboten wird. Bei den Integrierten Sekundarschulen[27] ist der Anteil leicht unterdurchschnittlich. Der Unterschied ist nicht drastisch, dennoch scheint der Vergleich darauf hinzudeuten, dass Spanisch etwas stärker als Qualifikation der sozial stärkeren Schichten gesehen werden kann, deren Kinder weiterhin häufiger Gymnasien besuchen. Bei dieser Beobachtung muss berücksichtigt werden, dass an Gymnasien ohnehin eine höhere Zahl von Fremdsprachen angeboten werden wird (Tab. 5.7).

Tab. 5.7: Anzahl der insgesamt angebotenen Fremdsprachen nach Schulformen an weiterführenden Schulen in Berlin.

	Anzahl Fremdsprachen			
Schulform	**2**	**3**	**4**	**5**
Gemeinschaftsschule	15	15	4	1
Gymnasium	5	28	59	17
Integrierte Sekundarschule	54	47	15	5

Das Distinktionsmerkmal, das insbesondere Gymnasien prägt, ist also ein generell umfangreicheres Fremdsprachenangebot, zu dem das Spanische zählt. Dies ist auch bundesweit zu beobachten (Bär 2017: 89). Während die überwiegende Mehrheit der Integrierten Sekundarschulen zwei oder drei Fremdsprachen anbietet, sind vier oder mehr Fremdsprachen an Gymnasien praktisch die Regel. Es überrascht wenig, dass in diesen Fällen die vergleichsweise beliebte Fremdsprache Spanisch mit dabei ist. Je höher die Anzahl der angebotenen Fremdsprachen ist, desto größer ist der Anteil der Schulen, die unter diesen Sprachen auch Spanisch anbieten. Dies gilt für die Mehrheit der weiterführenden Schulen (56,8%), die nur drei Fremdsprachen anbieten (Abb. 5.1). Hier hat das Spanische bereits begonnen, das Latein zu verdrängen, das an dieser Stelle zu erwarten gewesen wäre: Wenn eine Schule drei Fremdsprachen anbietet, ist stets

27 Die Integrierte Sekundarschule führt in Berlin die früheren Haupt-, Real- und Gesamtschulen zusammen und bietet Schulabschlüsse der verschiedenen Stufen bis zum Abitur an.

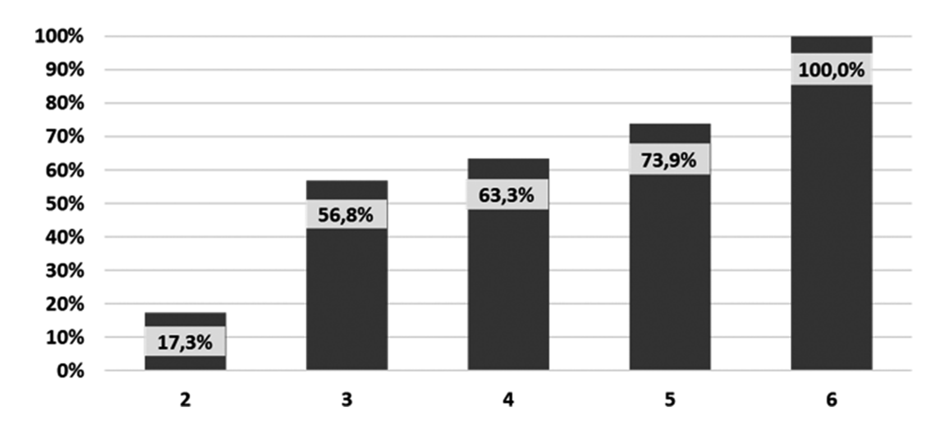


Abb. 5.1: Anteil der weiterführenden Schulen in Berlin (in Prozent), die Spanisch als Fremdsprache anbieten, abhängig von der Gesamtzahl an angebotenen Sprachen.

Englisch mit dabei und Französisch die deutlich am weitesten verbreitete weitere Sprache. Den dritten Platz nimmt dann mehrheitlich das Spanische ein.

Diese Entwicklung zeigt sich auch daran, dass Spanisch in der Sprachenfolge der Sekundarschulen meist relativ weit vorn steht (Abb. 5.2). Etwa 82% der Schulen (114 von 139), in denen Spanisch gelernt werden kann, bieten es bereits als mögliche zweite Fremdsprache an. Häufig kann es an derselben Schule auch später noch belegt werden. Dass Spanisch generell als zweite Sprache gewählt werden kann, in der Regel nach Englisch, deutet auf einen hohen Stellenwert im

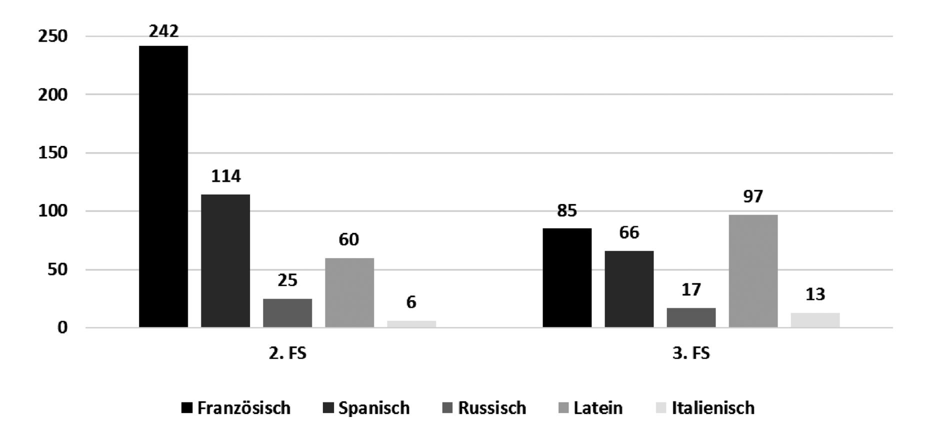


Abb. 5.2: Anzahl weiterführender Schulen in Berlin, die ausgewählte Sprachen als 2. oder 3. Fremdsprache anbieten. (Gezählt ist der frühestmögliche Zeitpunkt der Belegung einer Sprache, unabhängig davon, ob die Sprache auch später noch neu gewählt werden kann.)

gesamten Sprachangebot hin. Es zeigt sich, dass Spanisch an dieser Stelle des Bildungsweges in Konkurrenz zu Französisch treten kann, das jedoch noch weitaus häufiger als zweite Fremdsprache angeboten wird. Gegenüber dem Lateinischen und auch dem Russischen hat Spanisch bereits jetzt einen Vorsprung. Latein wird öfter als dritte denn als zweite Fremdsprache angeboten, beim Spanischen ist es umgekehrt.

Insgesamt kann das Spanische inzwischen als etablierte Sprache im Schulsystem Berlins gelten. Ob es dauerhaft das Französische als zweitwichtigste Fremdsprache nach dem Englischen ablösen wird, ist fraglich. Die Entwicklungen etwa in Hamburg und Bremen lassen dies zumindest möglich erscheinen. Denkbar ist aber auch die Entwicklung hin zu einer weiter verbreiteten Wahl von insgesamt drei Fremdsprachen, so wie es die Anzahl der angebotenen Sprachen in sehr vielen weiterführenden Schulen ermöglicht. In diesem Fall dürfte die Kombination aus Englisch, Französisch und Spanisch sich zum Klassiker entwickeln, wobei die beiden romanischen Sprachen an zweiter und dritter Stelle in der Reihenfolge variabel sind und eine von beiden gelegentlich durch Latein ersetzt wird. Die Tatsache, dass das Englische als gesetzt gilt, darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass es keineswegs automatisch die erste gelernte Fremdsprache sein muss. Im Unterschied zum Französischen kann Spanisch an weiterführenden Schulen in Berlin bisher aber in der Regel nicht als erste Fremdsprache gewählt werden. Es bleibt abzuwarten, ob sich dies angesichts der steigenden Nachfrage zukünftig ändert. Für manche Schulen könnte Spanisch als erste Fremdsprache ein attraktives Alleinstellungsmerkmal sein.

6 Motivation und Einstellungen von Spanischlernenden: Methodisches zur Datenerhebung und -auswertung

Auch wenn das Spanische inzwischen in der schulischen Bildung einen festen Platz eingenommen hat, bleibt der tertiäre Bildungsbereich eine äußerst wichtige Umgebung für den Erwerb des Spanischen. Die Studienzeit ist beispielsweise für viele junge Menschen eine Phase, in der Sprachenlernen, die Verwendung von Fremdsprachen und die Begegnung mit der eigenen Mehrsprachigkeit besonders relevant werden (Vogl 2018a, b). Studierende sind deshalb eine interessante Zielgruppe zur Untersuchung von Spracheinstellungen im Lernprozess und zum Vergleich mit anderen Gruppen von Lernenden.

Hochschulen, Volkshochschulen oder private Sprachschulen sind die Orte, an denen Spanischkenntnisse aus der Schulzeit ausgebaut werden können, oder das Spanischlernen begonnen wird, wenn dies in der Schule nicht möglich war bzw. wenn Bedarf oder Interesse erst später aufkam. Auch in der Schweiz lässt sich nachweisen, dass Spanisch besonders häufig im tertiären Bildungswesen erlernt wird (Werlen 2010: 53). Auf diesen Bereich konzentrieren sich deshalb die Teilstudien, die in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden.

Um Spracheinstellungen zum Spanischen sowie Lernziele und -motivationen von Lernenden zu untersuchen, wurden drei verschiedene Zielgruppen befragt:

1. Studierende der Freien Universität Berlin, die spanische Philologie oder Spanisch mit Lehramtsoption als Studienfachgewählt haben
2. Studierende verschiedener Fächer und Hochschulen, die an der Technischen Universität Berlin an der Sprach- und Kulturbörse einen Spanischkurs besuchen
3. Teilnehmer*innen von Spanischkursen an verschiedenen Volkshochschulen in Berlin

Bei der Befragung der verschiedenen Gruppen von Spanischlernenden an Hochschulen und Volkshochschulen wurde auf weitgehend gleich aufgebaute Fragebögen zurückgegriffen, die lediglich an den notwendigen Stellen der Zielgruppe angepasst waren. Der Aufbau der Bögen soll hier kurz erläutert und die darin enthaltenen Fragestellungen an die bestehende Forschung angebunden werden. Die Fragebögen sind im Anhang vollständig wiedergegeben.

Als identische Metadaten wurden von allen Befragten das Geburtsjahr und das Geschlecht erhoben. Alle Studierenden wurden gebeten, ihre Studienfächer anzugeben, die Lernenden an der VHS dagegen ihren höchsten erreichten

https://doi.org/10.1515/9783110708479-006

Bildungsabschluss. Der allergrößte Teil der Fragebögen war durch geschlossene Fragen oder Aussagen mit vorgegebenen Items gestaltet. Damit wurden also Antwortmöglichkeiten zum Sprachenlernen und zur Sprachverwendung sowie zu Spracheinstellungen antizipiert und überprüft (vgl. Dörnyei/Taguchi 2010: 5–6). Insbesondere sicherte diese Vorgehensweise die Vergleichbarkeit der Daten zwischen den verschiedenen befragten Gruppen, die auf identische bzw. höchstens minimal an die Einzelgruppe angepasste Items reagierten (Adler/Plewnia 2018: 70, 94). Vereinzelt wurde auf offene Fragen zurückgegriffen, um die Antwortmöglichkeiten nicht zu stark einzuschränken bzw. um eine möglichst breite Streuung von Antworten zu erhalten. Die Themenbereiche und die Einbindung der jeweils ausgewählten Items in den wissenschaftlichen Zusammenhang wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

Eine weitere Fragebogenstudie mit Beschäftigten im Berliner Gastgewerbe wird weiter unten vorgestellt. Der etwas andere Aufbau der Befragung und die unterschiedliche Methodik wird im entsprechenden Kapitel erläutert, so dass es hier vorerst nur um die Befragung von Spanischlernenden in unterschiedlichen Kontexten in Berlin gehen soll. Um die Fragestellungen im Einzelnen deutlich zu machen, ist die Erläuterung des Fragebogens in den folgenden Unterkapiteln als integrative methodisch-theoretische Darstellung jeweils verknüpft mit den zugrundeliegenden Konzepten und Begriffen.

Unter *Motivation* ist in Rahmen dieser Studie nicht in erster Linie der psychologisch bedingte Antrieb zu sehen, sich in die konkrete Lernsituation zu begeben, also mögliche Lernhindernisse zu überwinden und den Lernprozess zu beginnen oder fortzusetzen. Vielmehr erfasst *Motivation* hier die Gründe zum Erlernen, also diejenigen Faktoren, die dazu beitragen, das Erlernen einer Sprache überhaupt ins Auge zu fassen (vgl. zu diesem Themenbereich umfassend Dörnyei/Ushioda 2011).

In der Literatur wird häufig von zwei grundlegenden Faktoren ausgegangen, welche zur Motivation beim L2-Erwerb beitragen: Die *integrativeness* der Lernenden und ihre Einstellungen zum Lernprozess (Gardner 2001: 4–5). Der zweite Bereich soll im nachfolgenden Teilkapitel als erstes eingeführt werden, weil damit die Grundvoraussetzungen des Fremdspracherwerbs im Rahmen der jeweils gewählten Lernumgebung und Qualifikationsziele der verschiedenen Gruppen von Lernenden betrachtet werden. An zweiter Stelle steht die *integrativeness*, also die Absichten und Potenziale der Befragten, sich in die Sprachgemeinschaft der erlernten Sprache einzufügen und darin einen individuellen Platz einzunehmen (Dörnyei/Csizér 2002: 452–454). Hier spielen Einstellungen gegenüber der Sprache (und damit auch gegenüber der Sprachgemeinschaft) eine wichtige Rolle, der Faktor *integrativeness* geht darüber allerdings noch hinaus, denn er umfasst „a favourable attitude toward the language community,

and an openness to other groups in general (i. e., an absence of ethnocentrism)“ (Gardner 2001: 5). In den vorliegenden Befragungen wird zielgerichtet nur der erste Teilaspekt der *integrativeness* geprüft, nämlich die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit bzw. zum Spanischen im Besonderen. Dies ist deshalb ausreichend, weil im Unterschied zur Forschung über Lernmotivationen im L2-Erwerb hier keine Prognose zum Lernerfolg bzw. zur Sprachfertigkeit in Abhängigkeit von der Motivation anstrebt wird, und auch keine Weiterentwicklung der didaktischen Instrumente. Im Mittelpunkt steht vielmehr eine Einschätzung des einstellungsbasierten Beitrags der Lernenden zum *Language Making* des Spanischen. Für diesen Beitrag sind die Einstellungen gegenüber der spezifischen Sprache und Sprachgemeinschaft entscheidend; andere Aspekte der *integrativeness* können demgegenüber in den Hintergrund treten. Wie genau der Anknüpfungspunkt an die Gemeinschaft aussieht bzw. wie das Wunsch zum Anknüpfen begründet wird, lässt sich grob in drei Ebenen betrachten, nämlich auf Basis materieller, instrumenteller und affektiver Zielsetzungen beim Sprachenlernen. Eine Unterscheidung von *integrativeness* und *instrumentality*, wie sie etwa Dörnyei und Csizér (2002) vornehmen, ist deshalb für den Zweck der vorliegenden Untersuchung nicht sinnvoll: Eine instrumentelle Annäherung an die Sprache kann gerade in der Zielstellung liegen, mit der Sprachgemeinschaft besser in Kontakt zu treten bzw. sich in sie einzufügen. Die drei Ebenen zur Analyse von Spracheinstellungen der Lernenden werden nach den Erläuterungen zu Einstellungen im Lernprozess weiter unten genauer beschrieben.

6.1 Motivation und Einstellungen im Lernprozess, Sprachportfolio und Sprachennutzung

Eine erste Kategorie der Fragebögen befasst sich mit der Lernkarriere. Gefragt wurde, ob die Teilnehmer*innen bereits vor der jetzigen Lernphase Spanisch gelernt hatten und, falls ja, in welchen Bildungsinstitutionen dies stattgefunden hatte. Sie wurden gebeten, die bisherige Dauer des Spanischlernens bzw. -studiums anzugeben sowie das Niveau des momentan belegten Sprachkurses im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER).

Zudem wurde erhoben, welche Kenntnisse anderer Sprachen die Befragten bereits hatten. Vorgegeben waren neben dem Deutschen einige Sprachen, die häufig oder gelegentlich an Schulen als Fremdsprachen gelernt werden (Englisch, Französisch, Russisch, Italienisch), und solche, die als Folge von Migration in Deutschland sehr präsent sind (Türkisch, Arabisch, Polnisch). Eine Kategorisierung wurde hier nicht vorgenommen, da eine trennscharfe Unterscheidung nicht möglich oder sinnvoll ist. Der Fragebogen ließ zudem genügend Raum, um weitere Sprachen zu

nennen, die nicht vorgegeben waren. Dieses Item des Fragebogens war etwas grober gefächert als der GER, um im eingeschränkten Umfang dennoch die Möglichkeit zur Differenzierung einer größeren Zahl von Sprachen zu geben. In fünf Stufen wurde unterschieden zwischen „keine Kenntnisse", „Grundkenntnisse (Niveau A)", „Fortgeschritten (Niveau B)", „Fließend (Niveau C)" und „Muttersprache".

Diese Auffächerung ist in vielerlei Hinsicht verallgemeinernd. Schon die Frage, wann eine Person die eigenen Sprachkenntnisse als „muttersprachlich" auffasst, birgt großes Diskussionspotenzial (Block 2003: 80–85). Die Eigenschaft, „fließend" eine Sprache zu sprechen, ist ebenso wie die anderen Kategorien unscharf (vgl. Burgschmidt 2005 zu Ebenen der *fluency*; Pomerantz 2002: 284–286 diskutiert die weit auseinandergehenden Auffassungen von *proficiency* beim universitären Sprachenlernen). Die Einschätzungen von Sprachkenntnissen im Rahmen der Fragebögen beruhen letztendlich auf einer Selbstwahrnehmung, oft auch im Vergleich zum sprachlichen Umfeld, zu anderen Lernenden oder zum Kontakt mit Muttersprachler*innen. Dennoch erwies sich diese vereinfachte Aufstellung für den Zweck der Befragung als nützlich, weil dadurch ein relativ klares und trotzdem differenziertes Bild der Mehrsprachigkeit der Lernenden entstand. Die Unbestimmtheit wird zudem ein Stück weit reduziert durch die Tatsache, dass den Befragten eine Skala zur Verfügung stand, so dass zumindest eine Einordnung anhand einer groben Einteilung möglich war. Für die grundlegende, größtenteils deskriptive statistische Auswertung spielten Problematiken wie beispielsweise Skalenabstände eine untergeordnete Rolle.

Mit Hilfe dieser Daten lässt sich nachweisen und berücksichtigen, dass viele Spanischlernende in der Regel bereits über Kenntnisse weiterer Sprachen verfügen. Neben dem Deutschen ist praktisch immer das Englische präsent, oft auch Französisch und in den unterschiedlichsten individuellen Kombinationen häufig noch weitere Sprachen. Mit diesen Hintergründen, die auch Spanischlernende an anderen Orten in der Welt auf ähnliche Weise mitbringen, spricht man vom Spanischen häufig nicht mehr nur als *lengua extranjera* oder als *segunda lengua*, sondern als *lengua adicional* (Pastor Cesteros 2016: 41). Damit lässt sich besser abbilden, dass das Spanische in ein schon breiter gefächertes Sprachportfolio einfließt, in dem es oft die dritte oder vierte erlernte Fremdsprache ist. Die umfangreiche Lernerfahrung kann nicht zuletzt wichtige Auswirkungen auf die Motivation und die Spracheinstellungen der Lernenden haben, weil sie nicht zum ersten Mal in einer Lernsituation sind und sie bereits Erfahrung mit der Herausforderung des Fremdspracherwerbs mitbringen.

Abgefragt wurde in einem gesonderten Item, ob die Lernenden sich beim Fremdspracherwerb an der europäischen oder einer lateinamerikanischen

Form des Spanischen orientieren, oder ob sie keine Lernpräferenz im Variationsspektrum der Sprache haben. Diese Frage vereinfacht selbstverständlich stark und bildet nur einen kleinen Ausschnitt der Möglichkeiten ab, da schließlich insbesondere im lateinamerikanischen Raum eine große Vielfalt an Zielvarietäten bereitsteht (Kailuweit 2015). Diese können nach persönlichen Präferenzen und bisherigem Kontakt mit der Sprache individuell eine unterschiedliche Bedeutung für die Lernenden haben. Das Item zielt darauf ab, zumindest ansatzweise zu erfassen, was von den Befragten als Zielnorm angesehen wird und welche Erwartung die Lernenden bei der Vermittlung einer plurizentrischen Sprache haben. Zugleich illustriert dieses Item ein breiteres theoretisches Fragefeld im Zusammenhang mit dem Begriff *Plurizentrik*, bei dem weiterhin recht selbstverständlich mit einer Einteilung in *Natiolekte* operiert wird. Mag auch die Zusammenfassung als ‚lateinamerikanisches Spanisch' sträflich grob sein, so schützt sie doch vor der ebenfalls grob rasternden Kategorisierung in ein ‚argentinisches', ‚peruanisches' oder ‚kolumbianisches' Spanisch entlang nationalstaatlicher Linien. Welche Kriterien man zur systematischen Erfassung der Variation auch heranziehen mag, ist es anstelle des Nationalstaates als herausragender Variable vermutlich unverfänglicher, schlichtweg von *Normvarietäten* zu sprechen. Diese können wiederum durchaus gestaffelt bzw. ineinander enthalten sein, also Teil- und Untermengen voneinander bilden. ‚Lateinamerikanisches Spanisch' wäre in diesem Fall ein Dachbegriff für die unterschiedlichen Normvarietäten, die in Lateinamerika gängig sind.

Die Lernenden sind unweigerlich eingebunden in den größeren Zusammenhang der Frage, ob es eine gemeinsame, weltweite Norm des Spanischen überhaupt geben kann und wie diese aussehen könnte (vgl. hierzu auch Lebsanft/Mihatsch/Polzin-Haumann 2012). Da das Spannungsverhältnis von Variation und Norm in der Fremdsprachendidaktik kein Schwerpunkt der Untersuchung war, konnte diese Thematik im Fragebogen nicht ausführlicher behandelt werden. Wie Variation und Standardsprache(n) von Spanischlernenden wahrgenommen werden, wie sie mit Lernzielen und Spracheinstellungen zusammenhängen, bleibt deshalb ein vielversprechendes Forschungsfeld für weitergehende Untersuchungen (vgl. hierzu ausführlich bereits die Arbeiten in Leitzke-Ungerer/Polzin-Haumann, Hg. 2017). Mit der Frage, welche spanischsprachigen Länder die Befragten bereits bereist haben, kann der Fragebogen die Bezugsräume der Lernenden andeutungsweise erfassen.

Ein bedeutender Teil des Fragebogens widmet sich der Nutzung des Spanischen. Die Befragten wurden gebeten anzugeben, wie häufig sie außerhalb des Unterrichts Spanisch sprechen und ob sie ihre Sprachkenntnisse in Deutschland nutzen oder im spanischsprachigen Ausland. Der Fragebogen gab zudem Raum für eine Aufzählung der spanischsprachigen Länder und Gebiete, welche

die Befragten bereits besucht haben und wie lange sie sich dort aufhielten. Eine Verbindung zwischen Sprachnutzung und Lernmotivation zog die Frage nach Situationen, in denen die Befragten Spanisch sprachen oder dies zu tun planten. Vorgegeben war eine Reihe verschiedener Nutzungsbereiche wie Geschäfts- oder Urlaubsreisen, Freizeit- und Kulturangebote, Kommunikation in der Familie, im Freundeskreis oder im Beruf. Auch weitere Verwendungsbereiche konnten angegeben werden. Die Frage zielte unter anderem darauf ab, genauer einschätzen, welche Ziele die Befragten mit ihren bestehenden oder künftigen Spanischkenntnissen verfolgten, insbesondere um berufliche von privaten Motiven unterscheiden zu können bzw. die Überschneidung beider Bereiche zu erfassen.

In allen Fragebögen wurde zudem Gelegenheit gegeben, als Freitextantwort konkrete Gründe anzugeben, weshalb man Spanisch lernt. Zwar bestand hier die Möglichkeit, dass die Informationen sich teilweise deckten mit den angestrebten Nutzungsbereichen, dennoch war die Fragestellung und damit auch die gewonnenen Daten nicht völlig identisch: An dieser Stelle konnten die Befragten auch sehr individuelle Begründungen anführen, ihre Antworten nuancieren oder auch vage bleiben. Es war zudem möglich, durch einfaches Ankreuzen die Option zu wählen, dass kein konkreter Grund für das Erlernen des Spanischen vorliegt.

6.2 Materielle, instrumentelle und affektive Komponenten von Spracheinstellungen zum Spanischen

Ein großer Block des Fragebogens war einzelnen Elementen von Spracheinstellungen zum Spanischen als Fremdsprache und den Lernabsichten gewidmet. Den Studierenden wurden insgesamt 14 Aussagen vorgelegt, den Lernenden an den Volkshochschulen 13. Auf einer fünfstufigen Skala wurde abgefragt, ob man der Aussage zustimmt oder nicht. Die ungerade Anzahl von Zustimmungswerten wurde gewählt, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, Unentschiedenheit und Widersprüchlichkeit auszudrücken und zu signalisieren, dass eine bestimmte Aussage für sie wenig zutreffend bzw. aussagekräftig ist. Der Wortlaut der einzelnen Aussagen ist in den folgenden Kapiteln bei den Datenbeschreibungen und -auswertungen jeweils wiedergegeben. Auf eine komplette Übersicht aller Aussagen der Fragebögen wird hier verzichtet, denn die Gestaltung kann je nach Zielgruppe geringfügig variieren, wenn etwa das Sprachenlernen im Rahmen eines Studiums an der Universität stattfindet oder in der Freizeit an der Volkshochschule.

Die Aussagen decken insgesamt drei Komponenten ab, mit denen das Spanische als Ressource bewertet werden kann: eine materielle, eine instrumentelle und eine affektive. In der Forschung zu Motivationen im Fremdspracherwerb werden derartige Begründungen zum Sprachenlernen als *orientations* bezeichnet, um sie von der Lernmotivation als Gesamtgröße zu unterscheiden (Gardner 2001: 13–15). Dies ist im weiten Rahmen der bestehenden Forschung sinnvoll, etwa um andere Teilaspekte der *integrativeness* berücksichtigen zu können und um die dort vorherrschenden Erkenntnisziele zu erreichen: „There is very little evidence [. . .] to suggest that orientations are directly associated with success in learning a second language" (Gardner 2001: 16). Für die vorliegenden Untersuchungen, die dieses vorrangige Erkenntnisinteresse nicht teilen, ist die Unterscheidung von Motivation und Orientierung von geringerer Bedeutung und es reicht aus, hier von Einstellungskomponenten zu sprechen, die mit bestimmten Lernzielen zusammenhängen.

Die materielle Komponente entspricht am ehesten der gängigen, eingeschränkten Auffassung von Sprachen als Ressource mit einem ökonomischen Wert. Wird mit dem Erlernen des Spanischen die Erwartung oder Hoffnung auf einen wirtschaftlichen Vorteil verbunden, so bewegt sich diese Einschätzung in der materiellen Dimension der Spracheinstellungen. Hierunter fallen beispielsweise die Aussagen, man könne mit Spanischkenntnissen ein höheres Gehalt verlangen, oder man gehe davon aus, dass Spanisch für den (künftigen) Beruf erforderlich sei. Die materielle Komponente wird als Argument zum Erlernen von Fremdsprachen sehr häufig vorgebracht, von Anbietern wahrscheinlich sogar öfter als von den Lernenden selbst. Dies gilt auch für das Spanische:

> [L]os distintos focos productores de discurso sobre el español parecen empeñados en instalar en la conciencia colectiva una idea fija sobre el valor económico del español y de su enseñanza como lengua extranjera. (Bruzos Moro 2016: 2)

Mit Mehrsprachigkeit als Gut bzw. Dienstleistungskomponente können wiederum auch Unternehmen Werbung betreiben, sofern sie entsprechend qualifiziertes Personal haben:

> [M]ultilingualism [. . .] itself has become a commodity given the fact that interacting in the client's language is a key marketing factor. Consequently, the recruitment of multilingual employees is becoming a clear financial advantage for companies as it is cheaper and more practical, for example, to have employees who are able to answer phone calls in more than one language. (Duchêne 2009: 30)

In welchem Umfang die Spanischlernenden derartige Vorteile für ihre eigene (künftige) Berufstätigkeit erwarten, wird im Rahmen der Befragungen geprüft.

Auch in der weiter unten beschriebenen Befragung von Beschäftigten im Berliner Gastgewerbe wird diese Frage eine zentrale Rolle spielen.

Die instrumentelle Komponente der Bewertung umfasst die Einschätzung, dass mit Hilfe der spanischen Sprache die Kommunikation verbessert oder erleichtert werden kann.[28] Hierunter fallen also auch Einschätzungen, die keinen unmittelbaren ökonomischen Vorteil verfolgen.[29] Beispiele hierfür sind das Ziel, spanischsprachige Literatur im Original lesen zu können oder die Erwartung, mit Hilfe des Spanischen neue private Kontakte zu knüpfen. In diese Kategorie passt auch die Frage, ob die Lernenden sich eher auf die schriftliche oder mündliche Kommunikation konzentrieren, oder beide Dimensionen gleich gewichten. Damit lässt sich einschätzen, auf welche Art sie das Spanische als Kommunikationsinstrument nutzen möchten, beispielsweise welche Rolle der Bereich des Schriftstandards spielt. Ebenfalls an die instrumentelle Komponente angebunden ist die Aussage, Spanischkenntnisse seien nicht notwendig, wenn man gute Englischkenntnisse hat. Daran lässt sich der Wert des Spanischen als Kommunikationsinstrument in den Augen der Befragten im Verhältnis zum Englischen ablesen.

Die instrumentelle und die materielle Dimension sind nicht unbedingt klar voneinander trennbar.[30] Ein Item im Fragebogen bestand etwa aus der Aussage,

---

28 De Swaan (2010: 58–61) stellt mit dem sogenannten Q-value eine Formel auf, mit der sich die kommunikative Reichweite einer Sprache einschätzen lassen soll. Ausgangspunkt ist in erster Linie die Anzahl mehrsprachiger Sprecher*innen, in deren Sprachrepertoire die zu beschreibende Sprache vorkommt. Der Wert beschreibt dann für eine Sprachkonstellation und einen gegebenen Sprecher das „potential to link this speaker with other speakers in *S* [der gegebenen Sprachkonstellation, P.K.]“ (De Swaan 2010: 58). Ob ein solcher Q-Wert für die befragten Spanischlernenden aussagekräftig wäre, muss an dieser Stelle offen bleiben. Nicht einbezogen sind in dem Wert jedenfalls wichtige Einflussfaktoren wie etwa die Frage, inwiefern verschiedene Kompetenzniveaus der Sprecher*innen einen solchen Wert beeinflussen oder in welchem Ausmaß Spracheinstellungen die Bereitschaft zur Verwendung bestimmter Sprachen vergrößern oder verringern.

29 In der Forschung zu Lernmotivationen wird dies bisweilen anders gewichtet bzw. der ökonomische Nutzen als Hauptmerkmal für instrumentelle Herangehensweisen des Sprachenlernens gesehen, vgl. beispielsweise Dörnyei/Csizér (2002).

30 Die Übergangsbereiche treten noch stärker zutage, wenn man wie Gardner (2001: 14) nur von zwei Ebenen ausgeht, nämlich einer instrumentellen und einer integrativen. Die instrumentelle Ebene entspricht dabei vor allem demjenigen, was hier als materielle Ebene beschrieben ist. Der Wunsch zur besseren Kommunikation kann dann aber nur entweder unter materiellen Gesichtspunkten betrachtet werden und wird dann instrumentell genannt, oder aber er ist von solchen Zielstellungen befreit und gilt demnach als integrativ. Eine Überschneidung zwischen beiden ist so schwer abzubilden (vgl. hierzu auch Noels 2001: 44). Deshalb wurde für die vorliegenden Befragungen ein Modell mit drei Ebenen gewählt, bei dem Übergänge mitgedacht werden können.

mithilfe des Spanischen wolle man neue berufliche Kontakte gewinnen. Dies kann auf einen direkten materiellen Vorteil abzielen, möglicherweise ist die Wertung des Spanischen als instrumentelle Ressource aber deutlich allgemeiner und es geht nur darum, mit einer zusätzlichen Kommunikationsmöglichkeit das persönliche Netzwerk auszubauen. Vogl (2018a, b) unterschied bei Studierenden im Sprachenlernen zwischen den Dimensionen *qualification* und *functionality*. Die erste Dimension liegt dabei genau an der Schnittstelle zwischen der materiellen und der instrumentellen Komponente, soweit damit Sprachkenntnisse zur Nutzung im Beruf gemeint sind; *functionality* umfasst die Anteile der instrumentellen Komponente, welche insgesamt die Kommunikationsfähigkeit betreffen und nicht nur auf das Berufsleben begrenzt sind.

Als dritte Komponente kann die Bewertung des Spanischen auf affektiver Basis vorgenommen werden. Die Sprache ist dann in einem relativ weiten Sinne eine Ressource, deren Wert darin liegt, dem oder der Sprecher*in positive Emotionen zu bereiten.[31] Inwiefern eine emotive Bindung an die Sprache besteht, prüft beispielsweise die Aussage, dass die Befragten anstelle des Spanischen auch eine andere Sprache hätten wählen können oder dass sie bereits seit längerer Zeit den Beschluss gefasst hatten, Spanisch zu lernen. Die affektive Bewertung der Sprache wird im Fragebogen zudem auf Basis von Ästhetik erfasst. Im Zentrum steht die Aussage, Grund für das Erlernen des Spanischen sei die Schönheit der Sprache. Von Schüler*innen der 9. und 10. Klasse an Realschulen wurde das Spanische als besonders sympathische Sprache gewertet, noch vor dem Englischen (Plewnia/Rothe 2011: 226). Die Befragten der Untersuchung von Plewnia und Rothe sind heute ungefähr im jungen Erwachsenenalter, also etwa in der gleichen Generation wie jetzige Studierende. Zwar deckt sich die Formulierung der Fragen nicht exakt mit jenen der Studie von 2011, dennoch kann erkundet werden, ob die sehr positiven Zuschreibungen auch bei heutigen Studierenden und bei Lernenden an Volkshochschulen vorzufinden sind. Die Fragen im affektiven Bereich und einige Items aus dem Bereich zum Vergleich zwischen Spanisch und Französisch (s. weiter unten) lehnen sich damit lose an das „Allgemeine Sprachbewertungsinstrument“ (ASBI) an, das in Adler/Plewnia (2018: 69–79) erläutert wird.

Auch bei der affektiven Dimension besteht ein Übergangsbereich, vor allem zur Bewertung des Spanischen als instrumentelle Ressource. Die Nutzung der

---

31 In anderen Forschungszusammenhängen werden derartige Lernmotivationen häufig als „intrinsic“ bezeichnet (vgl. beispielsweise Noels 2003). Um das Missverständnis zu vermeiden, dass die Motivation als der Sprache und nicht den Sprecher*innen *intrinsisch* angesehen wird – also dass die Motivation aus inhärenten Qualitäten der Sprache ableitbar wäre –, soll hier an dem weniger fest eingeführten Begriff *affektiv* festgehalten werden.

Sprache zur Lektüre von Literatur in Originalsprache kann beispielsweise aus dem Wunsch eines besonderen ästhetischen Erlebnisses in der Fremdsprache erwachsen. Eine affektive Komponente hat auch der Wunsch, die Möglichkeiten zur Kommunikation mit Nahestehenden wie im Freundes- und Familienkreis zu erweitern, wenn mit der Sprache Nähe, Freundschaft oder Vertrautheit verbunden bzw. hergestellt werden soll.

In der Spracheinstellungsforschung werden Einstellungen zu bestimmten Sprachformen oder Sprecher*innen klassischerweise in die beiden Dimensionen *status* und *solidarity* eingeteilt:

> The first, termed *status* (or *competence*), encompasses traits such as a speaker's intelligence, education, and success. The second, termed *solidarity* (or *warmth*), encompasses traits such as a speakers' friendliness, pleasantness, and honesty. Different language varieties are associated with different stereotypes along these dimensions.
>
> (Dragojevic 2017: 9)

Die drei Dimensionen, welche die folgenden Untersuchungen leiten, lassen sich zu einem gewissen Teil daran anschließen: Sofern mit dem Erlernen des Spanischen materielle Ziele verfolgt werden, wird die Sprache aus einer statusbetonten Perspektive beurteilt. Die affektiven Bewertungen schließen vor allem an die Ebene der Solidarität an, wenn das positive persönliche Erlebnis beim Kontakt mit der Sprache bzw. der Sprachgemeinschaft im Mittelpunkt steht. Die instrumentelle Dimension als Übergangsbereich kann je nach Fragestellung näher an einem der beiden Pole stehen. Wird das Spanische eher als Instrument etwa für beruflichen Aufstieg gesehen, steht die instrumentelle Bewertung der Status-Komponente näher; sofern es als Instrument zur interkulturellen Kommunikation etwa im privaten Bereich betrachtet wird, wiegt die Seite der Solidarität schwerer. Im letzteren Fall spielt vor allem eine Rolle, dass die Lernenden danach streben, mithilfe des Spanischen ein gewisses Maß an in-group-Bindung mit der spanischen Sprachgemeinschaft zu erreichen, wenn sie an deren Sprache teilhaben.

Ähnlich lässt sich auch eine Zuordnung zu einer weiteren etablierten Dichotomie vornehmen, die in der Forschung zur Motivation beim Fremdsprachenlernen gebraucht wird. Noels (2001: 45–46, 51) unterscheidet als Gründe zum Fremdsprachenlernen zwischen *intrinsic* und *extrinsic orientations*. Erstere zielen auf die Erlangung von persönlicher Zufriedenheit und auf die Befriedigung individueller Interessen ab; zweitere decken hingegen Lerngründe ab, die von außerhalb an die Lernenden herangetragen werden – im Extremfall beispielsweise die reine Verpflichtung zum Sprachenlernen durch bestehende Regelungen zum Schulunterricht oder erforderliche Berufsqualifikationen. Innerhalb dieser Unterscheidung liegen letztendlich alle hier geprüften Einstellungselemente auf der Seite der intrinsischen Orientierung, weil es für die Befragten in Berlin keine verbindliche

Regelung zum Erlernen des Spanischen gibt. Dennoch können auch extrinsische Gründe internalisiert werden (Noels 2001: 46). Hierzu zählt beispielsweise die starke Wirkmacht des Diskurses von Sprachen als ökonomisch verwertbare Qualifikation. Auch wenn selbst materiell orientierte Spracheinstellungen auf einen individuellen Vorteil abzielen, werden sie doch stark von außen gespeist. Tendenziell kann man daher in einem Kontinuum von materiellen, instrumentellen und affektiven Annäherungen davon ausgehen, dass die affektiven Komponenten am stärksten auf der Seite der intrinsischen Gründe liegen, während die extrinsischen Kräfte in Richtung der materiellen Einstellungen ein wenig zunehmen. Eine eindeutige Trennung der drei Komponenten mit einer Zuordnung zur Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Gründen lässt sich allerdings nicht vornehmen; dies ist auch in den bestehenden Forschungsrahmen zur L2-Lernmotivation nicht vorgesehen.

Eine letzte Spracheinstellungsfrage, die unmittelbar mit dem Erwerbsprozess als solchem zusammenhängt und nicht an die drei oben genannten Dimensionen anschließt, wurde in den Fragebögen für die Studierenden an der Freien Universität und der Technischen Universität noch angefügt; in den Fragebögen der Lernenden an Volkshochschulen war dieses Item noch nicht vorhanden. Vorgegeben war die Aussage „Ich lege Wert darauf, dass mein/e Kursleiter/in im Spracherwerbskurs muttersprachliche Spanischkenntnisse hat." Von Lernenden und Lehrenden zugleich wird die Deutungshoheit und Legitimität bei der Sprachvermittlung häufig vorrangig denjenigen zugeschrieben, die in der Sprachgemeinschaft bereits seit früher Kindheit fest verwurzelt sind. Diese Ansicht beruht auf der Annahme, „dass Muttersprachler_innen eine überlegene Sprachkompetenz gegenüber Nicht-Muttersprachler_innen haben, dass muttersprachliche Kompetenz das Lernziel im Sprachunterricht sein sollte und dass Muttersprachler_innen die geeignetsten Sprachlehrer_innen sind" (Becker 2018: 194). Vor diesem Hintergrund war es interessant zu erfahren, ob die Spanischlernenden der Berliner Universitäten diese Denkweise teilen. Holliday (2006) zeigt für das Englische, dass mit solchen Haltungen des „native speakerism" auch tiefergehende Überzeugungen verbunden sein können, z. B. die Ansicht, dass das Englische in erster Linie von Sprecher*innen mit einem ‚westlichen' Kulturhintergrund vertreten werde. Für das Spanische ergibt sich daraus eine interessante Frage vor allem im Zusammenhang mit den Lernpräferenzen im Hinblick auf europäische oder lateinamerikanische Normen: Hier besteht eine Möglichkeit, dass Sprecher*innen aus dem globalen Süden deutlich eher als Lehrautoritäten aufgefasst und anerkannt werden, als das beim Englischen der Fall ist. Das einzelne Item im Fragebogen kann diese Problematik selbstverständlich nicht umfassend aufarbeiten, man kann daran aber weiteren Forschungsbedarf ausmachen.

6.3 Spanisch und Französisch im Vergleich

Ein weiterer Block der Fragebögen war speziell dem Verhältnis von Spanisch und Französisch gewidmet. Der Block bestand aus insgesamt zehn Kategorien, für die entschieden werden sollte, ob sie eher auf das Französische, auf das Spanische oder auf beide Sprachen gleichermaßen bzw. keine von beiden zutraf. Eingeleitet wurde der Block mit der folgenden Erläuterung:

> Französisch und Spanisch sind beides beliebte Fremdsprachen. Wir möchten gern erfahren, wie Sie die beiden Sprachen im Vergleich wahrnehmen. Bitte kreuzen Sie an, auf welche Sprache nach Ihrem persönlichen Eindruck die folgenden Punkte eher zutreffen.

Der Vergleich zwischen Französisch und Spanisch zielt vor allem auf Statuszuweisungen an die beiden Sprachen ab. Geprüft werden diese anhand von Labels bzw. Schlagworten, die zum Teil auf etablierte Begriffe zurückgreifen, zum Teil auch weniger geläufige Konzepte abbilden.

Zu den am weitesten verbreiteten Labels zählt sicherlich der Begriff *Weltsprache*, der im Zusammenhang mit dem Konzept des *Global Spanish* eine wichtige Rolle spielt, wenn der weltumspannende Charakter der Sprache mit ihren vielen verschiedenen Funktionen und Ausprägungen sowie Bewertungen im Rahmen von Spracheinstellungen untersucht werden soll.

Im Rahmen der Diskussion um weltweite Kunstsprachen etwa zur Wende zwischen 19. und 20. Jahrhundert widmete sich der Romanist Hugo Schuchardt im Dialog mit dem Indogermanisten Gustav Meyer der Frage, was Weltsprachen seien. Schuchardt kommt zu einer Minimaldefinition, die er in Abgrenzung von der damals aktuellen Debatte um das Volapük formuliert: „[. . .] wir Uebrigen verstehen unter ‚Weltsprache' oder wie ich wegen der Doppeldeutigkeit dieses Wortes vorziehe zu sagen ‚Allgemeinsprache' eine internazionale Sprache neben den nazionalen Sprachen" (Schuchardt 1894: 8). Zu den internationalen Sprachen zählt Schuchardt auch Spanisch, Französisch oder Englisch, die zur damaligen Zeit schon weltumspannende Verbreitung besaßen. Die Bindung einer Sprache an eine Nation entspricht der prägenden Ansicht im 19. Jahrhundert, die bis heute wirksam bleibt. Bei der Lösung dieser Verbindung sollten künstliche Sprachen helfen. In der Tat zeigt sich auch heute noch, dass bei den natürlichen Sprachen, die gegenwärtig als Weltsprachen gesehen werden, trotz ihrer internationalen Verwendung eine gewisse Vorstellung von ‚Herkunftsnationen' oder ‚Mutterländern' bestehen bleibt.

Bei der Feststellung der Reichweite und Anzahl von Sprecher*innen sogenannter ‚großer' Sprachen ist spürbar, dass „a menudo se presenta el español de modo triunfalista" (Paster Cesteros 2016: 42). Das Label *Weltsprache* lässt sich also nicht komplett vom Gedanken der Hegemonie lösen. Die meisten Sprachen,

die heute als Weltsprachen gelten, – zumindest diejenigen europäischer Herkunft – haben diesen Status durch koloniale Expansion erhalten.[32] Dies gilt jedenfalls für das Spanische wie für das Französische gleichermaßen. Zugleich lässt sich außerhalb Europas beobachten, wie die ehemaligen Kolonialsprachen appropriiert und transformiert werden, was beispielsweise den plurizentrischen Charakter der Sprachen stärken kann (Lebsanft 1996: 213). Ob von Spanischlernenden einer der beiden Sprachen trotz ihrer relativ vergleichbaren weltweiten und historischen Stellung eine unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben wird, kann mit der vergleichenden Abfrage im Fragebogen geprüft werden.

Man kann im Prinzip davon ausgehen, dass Weltsprachen – so man dies als gültige Kategorie ansieht – mehr oder weniger automatisch dazu tendieren, zu plurizentrischen Sprachen zu werden. Ihre Verbreitung und frequente Nutzung führt praktisch unweigerlich dazu, dass sich Normunterschiede herausbilden. Dass die Forschung zu plurizentrischen Sprachen lange Zeit am Nationalstaat als erklärende Größe für die Einteilung verschiedener Normvarietäten festhielt, hat die Erklärungskraft des Konzepts bisweilen eingeschränkt (Corti 2019: 91–92). Zugleich liefert der konsequente Übergang hin zu einer *pluriarealen* Betrachtung von Variation in Sprachnormen nicht immer befriedigende Alternativen, wenn damit die politischen oder ökonomischen Grundstrukturen zu sehr in den Hintergrund geraten (Dollinger 2019). In der vorliegenden Studie zu den Einstellungen von Spanischlernenden ist der Bereich von Variation und Standard nur ein kleinerer Aspekt, so dass Debatten über das Konzept *Plurizentrik* hier keinen größeren Raum einnehmen müssen. Es bietet sich jedoch an, diesen Bereich in der Fremdsprachenforschung des Spanischen künftig auszubauen.

Der Begriff *Weltsprache* transportiert eine große Bandbreite von Zuschreibungen, welche im weitesten Sinne die ‚Bedeutung' der Sprache zu erfassen versuchen (Ammon 2010, Schnitzer 2012: 157). Sie sind geknüpft an die Größe der Sprachgemeinschaft, die geographische Verbreitung, die ökonomischen Potenziale und insgesamt an die kommunikative Reichweite der Sprache insbesondere in der internationalen und sprachgruppenübergreifenden Kommunikation.[33]

32 Es zeigt sich hier, dass nicht ohne Weiteres gültig ist, was J. Leonhardt (2009: 15) mit Blick auf das Lateinische als Weltsprache feststellt: „Die bloß gewaltsam durchgesetzte Verbreitung einer Sprache macht noch keine Weltsprache; wenn die Weltmacht zusammenbricht, ist auch die Sprache am Ende." Dass es keinen Automatismus gibt, liegt auf der Hand – allerdings zeigt das Beispiel des Spanischen ebenso wie des Portugiesischen oder Französischen die Langlebigkeit der Sprachverwendung und sprachlichen Dominanz auch über das Ende der kolonialen Ära hinaus.

33 De Swaan (2010: 56–57) spricht von „central languages", wenn diese häufig als Zweitsprache von Sprecher*innen aus kleineren Sprachgemeinschaften erworben werden und dann zur gruppenübergreifenden Kommunikation dienen. Das Spanische klassifiziert er gemeinsam mit etwa einem Dutzend anderen Sprachen aufgrund der besonders großen Reichweite über viele

Die Reichweite solcher Sprachen kann im Vergleich untereinander relativ sein und sie erstreckt sich in der Regel gerade nicht auf die gesamte Welt, sondern auf größere Weltregionen (Sinner 2013: 5–7). Genau dies wiederum bringt mit sich, dass es neben dem Englischen weiterhin mehrere Weltsprachen geben kann und dass ein Vergleich zwischen Spanisch und Französisch überhaupt möglich ist (vgl. Ammon 2010, der das Nebeneinander von Weltsprache**n** im Plural betont). Für das Spanische umfasst das Gebiet seiner ‚klassischen' Reichweite unter anderem praktisch den gesamten amerikanischen Kontinent von Nord bis Süd, weil Spanisch als wichtige Fremd- und/oder Erstsprache auch in den nicht-hispanophonen Ländern der Karibik, in den USA und Kanada oder in Brasilien verbreitet ist (Schnitzer 2012: 159). Das Beispiel USA zeigt dabei, dass L1- und L2-Sprachgebiete keineswegs klar voneinander trennbar sind. Die weltweit sichtbare Beliebtheit des Spanischen als Fremdsprache deutet zudem darauf hin, dass die Annahme eines abgeschlossenen Sprach- oder auch Einflussgebiets gerade für Weltsprachen ohnehin problematisch ist.

In der nicht-akademischen Verwendung verschmilzt der Begriff *Weltsprache* häufig mit Konzepten wie der einer *(internationalen) Verkehrssprache* (vgl. umfassend hierzu, insbesondere mit Blick auf das Spanische, Sinner 2013; Lebsanft 1996). Mit ähnlichen Kenngrößen charakterisiert Marcos-Marín (2006: 32–33) das Spanische auch als *lengua internacional*. Die Bewertung der entscheidenden Kriterien dürfte subjektiv und individuell variieren, je nach persönlicher Wahrnehmung und Erfahrung mit verschiedenen Sprachen in unterschiedlichen Gebieten der Welt, so dass die Einstufung des Spanischen und Französischen als ‚Weltsprachen' im Sinne einer einstellungsbasierten Zuschreibung prüfbar ist.

In Abstufungen etwas weniger geläufig bzw. überhaupt nicht fest etabliert sind die ebenfalls abgefragten Begriffe *Kultursprache* und *Wirtschaftssprache*. Die damit verbundenen Konzepte fließen in der Regel in die Bewertung einer Sprache als *Weltsprache* mit ein, sie greifen dabei aber bestimmte Bereiche noch einmal gezielt heraus. Der Begriff *Wirtschaftssprache* ist mehr als die beiden anderen ein spontan verkürztes Label. Man kann man davon ausgehen, dass die Befragten intuitiv ein Konzept mit dem Begriff verbinden konnten, indem sie ihre Wahrnehmung der wirtschaftlichen Bedeutung der Sprache, in Berufsleben, im weltweiten Handel und im global verflochtenen Wirtschaftssystem einschätzen. Im Hinblick auf dieses Kriterium ist das Spanische aufgrund der bisweilen sozioökonomisch relativ schwachen Stellung etwa einiger lateinamerikanischer Staa-

Sprachgemeinschaften hinweg als „supercentral language". Da der Begriff gerade im Zusammenhang mit dem Begriff der Plurizentrik verwirrend sein kann, wird er hier nicht weiter verwendet.

ten deutlich schwieriger einzuordnen als wenn nur die demographische Größe der Sprachgemeinschaft herangezogen wird (Sinner 2013: 17–18).

In die Bewertung einer Sprache als *Kultursprache* fließt der Umfang der kulturellen Produktion ein, etwa von Literatur bzw. Verlagswesen, Übersetzungen, Film und Fernsehen, Musik und Medien in der jeweiligen Sprache (Sinner 2013: 19–20, Schnitzer 2012: 162). Nicht selten gilt dabei eine kleine Anzahl kanonischer Schriftsteller (und seltener Schriftstellerinnen) als emblematisch, wenn nicht gar konstitutiv, für die Qualität einer Sprache als *Kultursprache*. Häufig werden so Goethe und Schiller mit dem Deutschen in Verbindung gebracht, Molière oder Voltaire mit dem Französischen, Shakespeare mit dem Englischen und Cervantes mit dem Spanischen (vgl. Lebsanft 1996: 211).

Bei beiden Konzepten, *Kultur-* und *Wirtschaftssprache*, darf wiederum die subjektive Komponente nicht unterschätzt werden, hängt die Bewertung einer Sprache doch stark von der Wahrnehmung der einzelnen Person ab, etwa von der Intensität, mit der man sich mit den entsprechenden Kulturformen auseinandersetzt oder am Wirtschaftsleben im Sprachgebiet teilnimmt.

Wichtig ist bei diesen Kategorien ebenso wie bei den unten weiter erläuterten Zuschreibungen: Es ist nicht das Ziel, zu einer wissenschaftlich objektiven Messung der Bedeutung des Spanischen oder des Französischen zu kommen, mit der den beiden Sprachen ein absoluter Wert zugewiesen werden könnte. Lebsanft (1996) hat solche Versuche und Tendenzen in der Wissenschaft zu Recht kritisiert, insbesondere mit Blick auf den Anspruch, dem Spanischen als *Kultur-* und *Weltsprache* eine besondere Förderung und Pflege zukommen zu lassen. Vielmehr soll erfasst werden, ob und wie solche Zuschreibungen außerhalb der Forschung auf die beiden Sprachen angewandt werden, denn für Lernende, Lehrende und für die Sprachgemeinschaften können die damit verbundenen Haltungen äußerst wirksam sein. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass Antworten im Rahmen der Befragung auf Basis eines wissenschaftlich informierten Urteils zustande kamen.

Als weitere Zuschreibungen wurden für das Französische und Spanische im Fragebogen die Attribute als „schwierige, schöne, wichtige, erotische, fröhliche, komplizierte“ Sprache sowie als „Fremdsprache, die in Deutschland jeder lernen sollte“ angeboten. Die Eigenschaften zielten vorwiegend auf die affektiven und instrumentellen Einstellungsdimensionen sowie auf Einschätzungen des Lernprozesses ab. Französisch gilt bei Deutschsprachigen häufig als schwer zu erlernende Sprache (Sigott 1993: 24, Polzin-Haumann 2015, Venus 2017: 133, Schwender 2018). Inwiefern dies eine diskursiv hervortretende Einstellungsfrage ist, soll mit den Zuschreibungen als „komplizierte“ und „schwierige“ Sprache getestet werden. Da Spanisch und Französisch sich strukturell stark ähneln, ist es

besonders interessant zu betrachten, ob beide Sprachen auch als ähnlich schwer oder leicht zu erlernen angesehen werden.

Mithilfe der Aussage, das Französische, das Spanische oder beiden Sprachen sollten in Deutschland von allen gelernt werden, lässt sich genauer erfassen, ob die Befragten diese Sprachen in erster Linie als Ressourcen für sich selbst ansehen, die also an das Individuum gebunden sind, oder ob sie den Status als wertvolle Ressource als objektiv bzw. übertragbar betrachten.

In Ansätzen ähneln einige der Zuschreibungen der Vorgehensweise der *Attitudes-towards-Languages-Skala* (AToL), genauer gesagt den damit gemessenen Dimensionen *value*, welche u. a. affektiv-ästhetische Bewertungen einschließt, und *structure*, bei der die Wahrnehmung strukturlinguistischer Eigenschaften gemessen wird (Schoel et al. 2013, Plewnia/Adler 2018: 79–89). Im Unterschied zu den AToL-Instrumenten wurden hier keine skalaren Einordnungen vorgegebener Attribute für beide Sprachen abgefragt, sondern lediglich ein absoluter Vergleich zwischen den beiden beteiligten Fragen, um den Umfang und Aufwand für die Befragten in einem vertretbaren Rahmen zu halten. Ein genauerer Vergleich zwischen Französisch und Spanisch im Rahmen der AToL-Methodik bleibt daher noch ein Forschungsdesiderat.

6.4 Methodische Grundfragen: Datenerhebungen und Auswertung

Die oben beschrieben Gliederung der Fragebögen soll zumindest näherungsweise der Tatsache Rechnung tragen, dass (Sprach-)Einstellungen ein komplexes Geflecht von Wertungen bestimmter Einzelaspekte bilden, die zusammenwirken oder einander widersprechen: „Perhaps a person has many stored associations with a particular attitude object, and these stored associations each have evaluative implications. But, for whatever reason, these evaluative implications have never been integrated or crystallized into a single evaluative summary stored in memory.“ (Krosnick/Judd/Wittenbrink 2018: 47). Es ist also im Prinzip unmöglich, *die Einstellung schlechthin* einer Person zum Spanischen zu erfassen. Stattdessen kann man lediglich antizipieren, welche Elemente von Spracheinstellungen eine Rolle spielen können und diese in einem möglichst kohärenten Gesamtbild zusammentragen.

Zur Erhebung von Daten zu Spracheinstellungen und Motivationen der Spanischlernenden wurde eine explizite Methode gewählt. Die Befragten wurden gebeten, auf Fragebögen unmittelbar ihre Einschätzungen zu verschiedenen Aspekten des Sprachenlernens, der Wahrnehmung von Sprache(n) und der sprachlichen Praxis zu äußern. Eine implizite Methode war in diesem Rahmen

nicht nötig bzw. überhaupt nicht durchführbar, weil die Teilnehmenden selbst einbegriffen waren in der Sprachgemeinschaft, zu der sie befragt wurden.[34] Da die Forschungsfrage auf die Beteiligung der Lernenden am *Language Making* des Spanischen abzielt und diese daher auch ihre eigene Rolle als Sprecher*innen mit einbezogen, hätte eine implizite Methode etwa mit einer Projektion auf eine Sprachgemeinschaft als rein ‚externe' Größe zu verfälschten Eindrücken geführt. Selbstverständlich bedeutet auch eine explizite Herangehensweise immer, dass Erkenntnisse zu Spracheinstellungen ausschließlich durch Interpretation zugänglich sind: „Because attitudes, like all psychological constructs, are latent, we cannot observe them directly. So all attitude measurement depends upon those attitudes being revealed in overt responses, either verbal or nonverbal." (Krosnick/Judd/Wittenbrink 2018: 46)

Die Fragebögen wurden in Papierform verteilt und in den jeweiligen Lerngruppen zum gleichen Zeitpunkt ausgefüllt. An den Universitäten wurden die Fragebögen von den Lehrenden an die Lerngruppen ausgegeben; an den Volkshochschulen teils von den Dozent*innen und teils von einer studentischen Mitarbeiterin der Freien Universität Berlin, die hierzu mit Zustimmung der Lehrenden und der Volkshochschulen den Unterricht besuchte. Tab. 6.1 gibt einen Überblick über den Zeitpunkt der Erhebung in den drei Gruppen sowie die Anzahl der vollständigen Datensätze.

Tab. 6.1: Erhebungen zu Spracheinstellungen von Spanischlernenden in Berlin.

Lernort / Zielgruppe	Erhebungszeitraum	Anzahl Befragte
Studierende im Fach Spanische Philologie bzw. Spanisch mit Lehramtsoption an der Freien Universität Berlin	Sommersemester 2018	31
Studierende in Spanischkursen der Sprach- und Kulturbörse an der Technischen Universität Berlin	Frühjahr/Sommer 2017 (Kurse im Sommersemester 2017, Intensivkurse in den vorausgehenden Semesterferien)	54
Teilnehmer*innen an Spanischkursen von Volkshochschulen in Berlin	Kurse mit Laufzeit von Herbst 2016 bis Frühjahr 2017	102

34 Vgl. Meyerhoff/Schleef/MacKenzie (2015: 83–84) zu Potenzialen und Grenzen direkter wie indirekter Methoden in der Spracheinstellungsforschung; zu expliziten und impliziten Methoden in der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Einstellungsforschung vgl. ausführlich auch Krosnick/Judd/Wittenbrink (2018).

Die Aussagekraft der Stichproben hängt insbesondere davon ab, welche Personenkreise man als Grundgesamtheit annimmt. So stellen die Befragten an der Freien Universität Berlin einen sehr großen Anteil des gesamten Jahrgangs im Spanischstudium an dieser Universität; schon im Vergleich zur benachbarten Humboldt-Universität können die Spracheinstellungen und die persönlichen Hintergründe sich erheblich unterscheiden, weil beide Universitäten potenziell verschiedene Zielgruppen als Studierende ansprechen und anziehen. Zumindest kann jedoch gesagt werden, dass die Befragten in den drei Stichproben jeweils in zentralen Merkmalen mit ihrer jeweiligen Gesamtgruppe übereinstimmen, beispielsweise was die Altersstruktur und Zusammensetzung nach Geschlechtern betrifft, im Falle der TU Berlin die Fachhintergründe der Studierenden (großer Anteil im technischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich), oder im Falle der Lernenden an Volkshochschulen deren Bildungshintergrund (großer Anteil von Kursteilnehmer*innen mit hohem formalem Bildungsgrad). Repräsentativität für größere Grundgesamtheiten, etwa für alle Sprachenlernenden in Berlin oder gar die Gesamtbevölkerung Berlins, kann selbstverständlich nicht angenommen werden (Adler/Plewnia 2018: 64).

Die Daten wurden im Anschluss an die Erhebung digitalisiert und mit Hilfe von R Studio ausgewertet. Zur graphischen Bearbeitung wurden einige der Ergebnisse rückübertragen in Microsoft-Anwendungen.

Im Mittelpunkt stand bei der Auswertung vor allem ein grundlegendes Niveau deskriptiver Statistik. Zur Erfassung von zentralen Informationen wie Lernhintergründen, -zielen und -fortschritten genügt in der Regel bereits eine Betrachtung der Verteilung, die im Folgenden in der Regel als absoluter Zahlenwert wiedergegeben wird. Visualisierungen und beigefügte Interpretationen machen häufig die Anwendung tiefgreifender Verfahren etwa der analytischen Statistik überflüssig bzw. durch geringe Fallzahlen kleinerer Teilgruppen innerhalb der Gesamtheit der Befragten schwer zu operationalisieren. Lediglich im Bereich von Spracheinstellungen oder bestimmten zielgruppenspezifischen Einzelfragen erweist sich die Überprüfung beispielsweise von Korrelationen hin und wieder als sinnvoll und aussagekräftig.

Mit einzelnen Freitextfragen, in die meist nur wenige Schlagwörter einzutragen waren, enthielten die Fragebögen auch einen geringfügigen qualitativen Anteil. Diese konnten durch Kategorisierungen häufig wieder in eine quantitative Auswertung rücküberführt werden. Dies gilt beispielsweise bei der Aufzählung spanischsprachiger Reiseziele, bei der Nennung von Lernzielen oder von erwarteten Verwendungsbereichen der Sprache.

7 Spanisch an Hochschulen

Sowohl die Freie Universität Berlin als auch die Humboldt-Universität zu Berlin bieten Spanisch als Studienfach an. Hierzu gehören philologische Studiengänge und solche mit Lehramtsoption, als Haupt- oder Nebenfächer. Die Humboldt-Universität verlangt für den Studienbeginn Vorkenntnisse in Spanisch, an der Freien Universität kann Spanisch auch ohne Vorkenntnisse studiert werden. Im Vergleich zu vielen anderen Einzelphilologien ist die Nachfrage nach einem Spanischstudium relativ stabil. Der Zuwachs an Spanischangeboten in der Schule wirkt sich besonders im Lehramtsstudium aus.

In den USA ließ sich beobachten, dass Spanisch von Studierenden gezielt genutzt wird, um mit einem größeren kulturellen und sozialen Kapital in den Arbeitsmarkt einzusteigen und in mehrsprachig organisierten Umfeldern erfolgreich zu sein (Pomerantz 2002). Um genauer zu betrachten, welche Lernmotivationen und Spracheinstellungen Studierende in Berlin mitbringen, die Spanisch als eines ihrer Studienfächer gewählt haben, wurde ein Jahrgang an der Freien Universität Berlin befragt. Unter Studierenden ist Spanisch jedoch nicht nur als Studienfach attraktiv, sondern auch als Fremdsprache, die während des Studiums anderer Fächer gelernt wird. Während das Berufsbild bei einem Lehramtsstudium relativ klar vorgezeichnet ist, sind die Motivationen zum Spanischlernen bei Studierenden in anderen Disziplinen weniger eindeutig.[35] Hier lohnt deshalb ein näherer Blick auf die Hintergründe, weshalb Studierende sich dazu entschließen, Spanischkurse zu belegen. Als Fallbeispiel dient hier die Sprach- und Kulturbörse (SKB) an der Technischen Universität Berlin.

7.1 Spanisch an der Freien Universität Berlin

Im Sommersemester 2018 nahmen 31 Studierende der Freien Universität Berlin an einer Befragung teil. In Kursen zur Einführung in die spanische Sprachwissenschaft füllten Sie den oben beschriebenen Fragebogen aus. Alle Befragten studierten Spanische Philologie im Haupt- oder Nebenfach bzw. mit Lehramtsoption. Wie bei einem philologischen Fach zu erwarten, waren die meisten Befragten weiblich (Tab. 7.1). Die Mehrheit der Gruppe war in einem Alter zwischen 20 und 22 Jahren (Tab. 7.2).

35 Vgl. ausführlicher Melo-Pfeifer (2019) zu berufsbezogenen Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden für Spanisch und Französisch als Fremdsprache an der Universität Hamburg.

https://doi.org/10.1515/9783110708479-007

Tab. 7.1: Geschlechtsverteilung der Befragten im Spanischstudium an der FU Berlin.

männlich	weiblich
5	26

Tab. 7.2: Altersverteilung (Geburtsjahr) der Befragten im Spanischstudium an der FU Berlin.

vor 1990	1991	1993	1994	1995	1996	1997	1998
5	1	3	3	2	7	5	5

Tab. 7.3: Verteilung der Befragten an der FU Berlin nach Spanischstudium als Haupt- oder Nebenfach.

Hauptfach	Nebenfach	kA
13	17	1

Die Verteilung innerhalb der Gruppe war fast ausgewogen im Hinblick darauf, ob die Befragten ihr Spanischstudium im Haupt- oder im Nebenfach gewählt hatten (Tab. 7.3). Die Kombinationen mit anderen Fächern waren dabei weit gestreut (Tab. 7.4). Beliebt waren andere philologische bzw. kulturwissenschaftliche Fächer, aber auch Sozialwissenschaften wie beispielsweise Sozial- und Kulturanthropologie oder Publizistik und Kommunikationswissenschaften. Als einschlägiges Kombinationsfach liegt außerdem der Bereich der Lateinamerikastudien als interdisziplinäres Angebot auf der Hand, das über die sprach- und literaturwissenschaftlichen Inhalte des Spanischstudiums hinausgeht.

Tab. 7.4: Verteilung der Befragten an der FU Berlin nach Fachgebieten, die mit Spanischer Philologie kombiniert wurden (Mehrfachnennung möglich, da ggf. zwei Kombinationsfächer zu Spanisch).

andere Sprach-/ Literatur-/ Kulturwiss.	Lateinamerikastudien	andere Geisteswiss.	Sozialwiss.	Math./ Naturwissensch.	Wirtsch. wiss.	andere
16	6	2	12	2	1	1

Bis auf drei Personen hatten alle Befragten bereits vor dem Studium Vorkenntnisse; nur eine Minderheit griff also auf das Angebot der Freien Universität Berlin zurück, ohne Vorkenntnisse ein Spanischstudium zu beginnen. Praktisch alle Studierenden waren zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Anfangsphase ihres Studiums, zumeist im zweiten Fachsemester.

Die Vorkenntnisse im Spanischen schlagen sich auch in den erreichten Sprachstufen der Befragten nieder (Abb. 7.1). Abgesehen von einer einzigen Person hatten alle Studierenden nach eigener Einschätzung bereits ein fortgeschrittenes Niveau auf Stufe B oder sogar C erreicht. Mehrere Befragte waren Muttersprachler*innen des Spanischen (im Schaubild „anderes Niveau" außerhalb des GER).

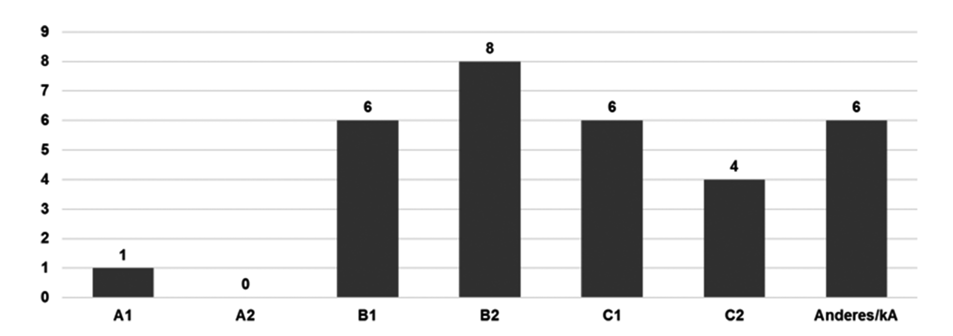


Abb. 7.1: Anzahl der Befragten an der FU Berlin nach erreichter Sprachstufe.

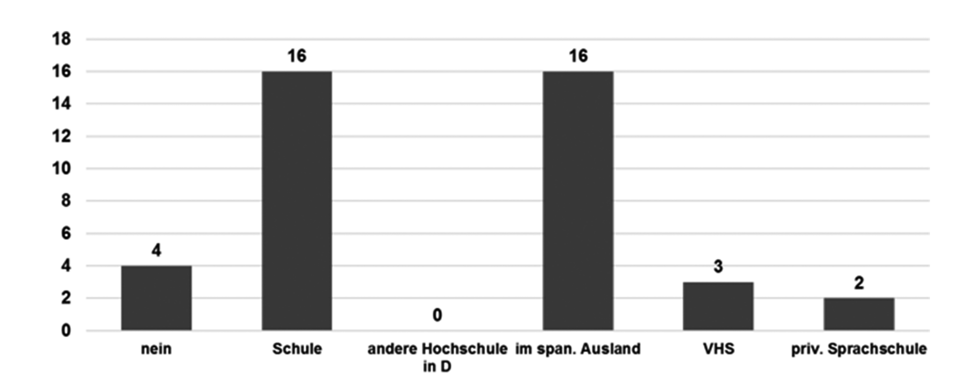


Abb. 7.2: Anzahl der Befragten an der FU Berlin nach Institutionen, an denen vor der Universität bereits Spanischkenntnisse erworben wurden (Mehrfachnennung möglich).

Die Vorkenntnisse des Spanischen haben die Befragten zum größten Teil in der Schule oder im spanischsprachigen Ausland erworben (Abb. 7.2). Das Schulwesen legt hier also bereits wichtige Grundlagen für das Studium, ohne dass dies jedoch als allgemeine Voraussetzung für alle Studierenden angenommen werden kann. Andere Lernorte wie private Sprachschulen oder Volkshochschulen spielen für den Erwerb von Spanischkenntnissen vor dem Studium offenbar eine untergeordnete Rolle.

Die Spanischkenntnisse sind bei allen Befragten ein Baustein in einem weitaus breiteren Sprachportfolio (Abb. 7.3). Nicht alle Studierenden gaben Deutsch als Muttersprache an, stattdessen waren andere Muttersprachen in der Gruppe stark vertreten. Diese umfassten vor allem das Spanische selbst und weitere Sprachen, die mit dem Spanischen nah verwandt waren, etwa Katalanisch und Portugiesisch. Mindestens fortgeschrittene Englischkenntnisse hatten praktisch alle Studierenden. Ungefähr die Hälfte sprach außerdem Französisch, etwa ein Drittel Italienisch.

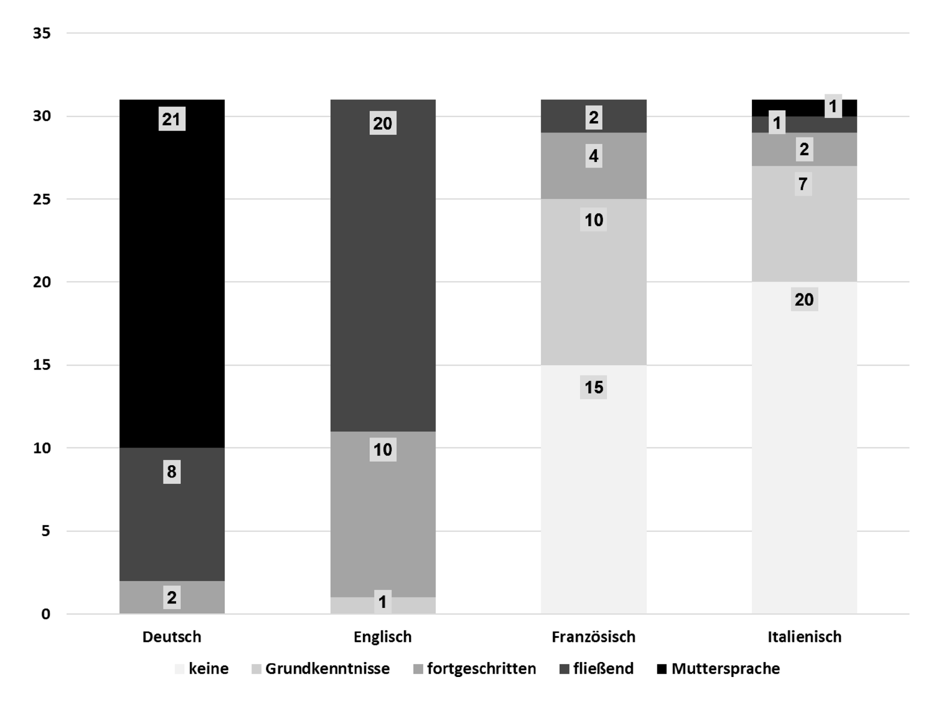


Abb. 7.3: Kenntnisse ausgewählter Sprachen der Befragten an der FU Berlin neben dem Spanischen (absolute Zahlen).

Tab. 7.5: Angegebene Gründe für die Wahl von Spanisch als Studienfach an der FU Berlin (Mehrfachnennung möglich).

Studienstruktur	6
private Beziehungen	4
Interesse allgemein	3
Lehramt	3
Kultur und Verständigung	2
Liebe zur Sprache	2
Verbreitung des Spanischen	2
Berufsperspektiven allgemein	1
Muttersprache	1

Auf die Frage „Gibt es einen konkreten Grund, weshalb Sie Spanisch lernen?“ antworteten zehn Personen (etwa ein Drittel) mit „nein“. Bei der Option „Ja“ war Raum für eine Freitextantwort gegeben. Die dort genannten Gründe wurden in gemeinsame Kategorien zusammengefasst (Tab. 7.5). An erster Stelle der am häufigsten angegebenen Motivationen liegt die Studienstruktur. Genannt wird beispielsweise die gute Kombinierbarkeit mit anderen Fächern oder schlichtweg die Notwendigkeit, ein weiteres Fach zu wählen. Dass solche Gründe relativ am häufigsten genannt werden, sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass nur eine kleine Minderheit der Befragten die Studienstruktur als Wahlgrund anführte – dies zudem in einigen Fällen auch in Kombination mit anderen Gründen, die über das Studium hinausweisen. Insgesamt zeigt sich vor allem, dass die angegebenen Wahlgründe sehr breit gestreut sind. Genannt wurden beispielsweise auch private und familiäre Bezüge, ein eher vage gehaltenes allgemeines Interesse an Sprache und Kultur oder das konkrete Berufsbild als Lehrer*in.

Eine gesonderte Untersuchung würde sich für die Studierenden anbieten, die Spanisch als Muttersprache sprechen und dies auch als Studienfach gewählt haben. Ähnlich wie Gerstenberg (2011) für Philologie-Studierende mit Italienisch als Muttersprache zeigt, ließen sich auch hier sicherlich interessante sprachbiographische Hintergründe und identitätsbildende Aspekte der Studienwahl herausarbeiten. Hierbei müsste zudem genauer berücksichtigt werden, was unter einem ‚muttersprachlichen‘ Hintergrund tatsächlich zu verstehen ist, d. h., welche Kompetenzen, Praktiken und Einstellungen einzelne Personen jeweils mitbringen und wie sich dies auf ihren Lernprozess und ihre Lernmotivation

oder -gründe auswirkt (vgl. Block 2003: 80–85 zu einer Kritik des Konzepts der L1-Sprecher*innen in der Forschung zum Fremdspracherwerb).

In der Gesamtschau lässt sich aus den angegeben Gründen zur Wahl des Spanischen kein kohärentes Bild ableiten, das auf eine einzelne, gemeinsame Begründung aller Studierender hindeuten würde. Dasselbe zeigt sich bei den angestrebten Verwendungsbereichen für die Sprache (Abb. 7.4).

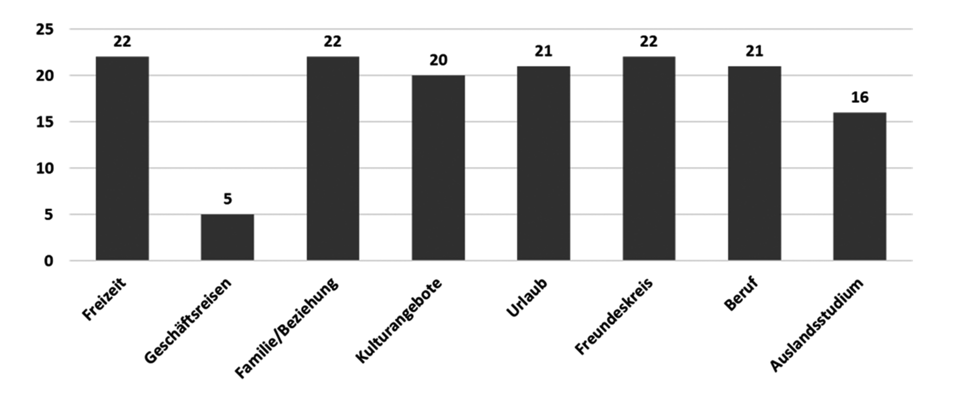


Abb. 7.4: Antworthäufigkeiten (absolut) der Befragten an der FU Berlin auf die Frage „In welchen Zusammenhängen nutzen Sie Ihre Spanischkenntnisse bzw. möchten dies künftig gerne tun?“ (Mehrfachnennung möglich).

Bei der freien Angabe von Fachwahlgründen wurde lediglich eine Auswahl getroffen, während viele Befragte bei gezielter Fragestellung mit vorgegebenen Kategorien auch weitere Gründe wie den Wunsch nach besserer Verständigung im privaten Bereich, erweiterten Berufsperspektiven oder der Nutzung von Kulturangeboten bejahten. Die Streuung der Gründe zeigt zweierlei: Erstens, dass selbst bei der Wahl von Spanisch als Studienfach nicht unbedingt die Berufsperspektiven an vorderster Stelle stehen müssen. Zwar bestätigten viele der Befragten, dass sie die Sprachkenntnisse auch in Berufszusammenhängen nutzen möchten, dies war jedoch nicht die einzige oder die herausragende Motivation. Damit bestätigt sich die Beobachtung, dass ein geisteswissenschaftliches Studium nicht unmittelbar auf ein konkretes Berufsfeld hinführt und die Qualifikationsziele demnach weitaus breiter sind, als das jeweils gewählte Studienfach vorzugeben scheint. Zweitens, dass die Wahl einer Sprache oder eines sprachbezogenen Studienganges stets auf einem Bündel von Gründen beruht, die private Interessen mit Karrierestrategien verknüpfen können. Die hohe Anzahl von Antworten für fast alle vorgegebenen Nutzungsbereiche zeigt, dass die Studierenden in diesem Bündel von Gründen größtenteils übereinstimmen.

Im Lernprozess des Spanischen richtet sich die Mehrheit der Befragten eher auf eine lateinamerikanische Varietät (Tab. 7.6). Am europäischen Spanisch orientiert sich nur ein kleinerer Teil der Studierenden, und eine Minderheit hat keine besondere Präferenz. Die Autorität des Sprachmodells aus Spanien scheint bereits nachgelassen zu haben. Eine weitere Erkundung der Lernpräferenzen im Rahmen von Variation und Plurizentrik scheint hier vielversprechend, beispielsweise mit Blick auf die Frage, ob spezifische Formen des Spanischen in Lateinamerika präferiert werden oder wie die Lernpräferenzen sprachbiographisch im Einzelfall zustande kommen.

Tab. 7.6: Zielvarietäten der Spanischstudierenden an der FU Berlin.

Europäisch	Lateinamerikanisch	unspezifisch
7	19	5

Wie Tab. 7.7 zeigt, nutzen etwa zwei Drittel der Befragten ihre Spanischkenntnisse täglich oder fast täglich auch außerhalb der Universität. Die Sprache ist also offenbar bereits zu diesem Zeitpunkt am Anfang des Studiums Teil des Alltags geworden. Dies erklärt sicherlich das hohe Sprachniveau oder ist umgekehrt durch dieses bedingt. Nur ein kleinerer Teil der Studierenden hat seltener Gelegenheit, die Sprachkenntnisse außerhalb des Unterrichtskontextes zu nutzen.

Tab. 7.7: Häufigkeit der Nutzung des Spanischen außerhalb des Studiums an der FU Berlin.

nie	mehrmals im Jahr	mehrmals im Monat	mehrmals pro Woche	(fast) täglich
2	1	7	1	20

Gelegenheit zum Ausbau und zur Nutzung der Spanischkenntnisse hatten die Befragten unter anderem auch im spanischsprachigen Ausland, und dies zumeist in erheblichem Umfang (Tab. 7.8). Zwei Drittel der Befragten haben sich in der Summe bereits mindestens ein halbes Jahr in spanischsprachigen Ländern aufgehalten, so dass ein intensiver oder häufiger Kontakt mit der Sprache und den hispanophonen Kulturen bereits ins Studium mitgebracht wurde. Unter den besuchten Ländern wurde Spanien mit großem Abstand am häufigsten genannt. Insgesamt 25 Studierende waren bereits in Spanien, also fast die

Tab. 7.8: Gesamtdauer von Aufenthalten der Befragten an der FU Berlin im spanischsprachigen Ausland (Bei mehreren Einzelaufenthalten: Summe der Dauer).

nie	< 1 Woche	1 Woche – 1 Monat	1–3 Monate	3–6 Monate	> 6 Monate	nie
1	1	3	2	2	21	1

gesamte befragte Gruppe. Lateinamerikanische Länder wurden deutlich seltener genannt, relativ am häufigsten waren Besuche in Kolumbien (9 Personen), Peru (7) und Mexiko (6). Dass Spanien von den meisten besucht wurde, überrascht sicherlich nicht, wenn man die geographische Nähe und die Beliebtheit als Urlaubsziel berücksichtigt. Dennoch scheint Spanien für die Wahrnehmung von Sprache und Kultur nicht unbedingt das allein prägende Land zu sein, wie die Präferenzen bei den Zielvarietäten des Spanischen oben gezeigt haben.

Beim Spracherwerb legen die Studierenden mehrheitlich Wert darauf, von Lehrkräften mit muttersprachlicher Kompetenz unterrichtet zu werden (Abb. 7.5, erster Punkt). Einige Befragte standen dieser Frage dagegen neutral gegenüber und maßen ihr nicht unbedingt entscheidende Bedeutung zu. Das Lernziel, der mündlichen Kommunikationsfähigkeit gegenüber der Schriftsprache einen höheren Stellenwert einzuräumen, lehnte der größte Teil der Gruppe ab (Abb. 7.5, zweiter Punkt). Diese Haltung war erwartbar insbesondere bei den Studierenden, die Lehrer*innen werden möchten. Auch für den Fall, dass die Spanischkenntnisse im Berufsleben zur Anwendung kommen, ist selbstverständlich eine gute mündliche wie schriftliche Sprachbeherrschung notwendig.

Bei der Frage, ob die Studierenden in ihrer vorausgehenden Schulzeit gerne mehr Spanisch gelernt hätten oder überhaupt die Möglichkeit dazu gewünscht hätten, zeigt sich die Gruppe der Befragten gespalten (Abb. 7.5, dritter Punkt). Fast die Hälfte gibt allerdings tatsächlich an, diesen Wunsch im Rückblick zu haben. Dies dürfte ein Indiz dafür sein, dass das Angebot an Spanischunterricht in den Schulen noch nicht mit der Nachfrage Schritt hält oder dass die Fachkombinationen und Unterrichtsstrukturen nicht immer die gewünschte Sprachausbildung erlauben.

Die Mehrheit der Befragten gab an, Spanisch sei leicht zu lernen (Abb. 7.5, vierter Punkt). Diese Einschätzung ist zunächst einmal subjektiv und sie kann sich positiv auf die Lernmotivation auswirken. Möglicherweise spielt bei dieser Einschätzung auch die Tatsache eine Rolle, dass die Studierenden bereits mehrere weitere Sprachen in unterschiedlichem Umfang beherrschen und auf Grundlage dieser Erfahrung und zum Teil auch des Vergleichs zwischen den romanischen Sprachen das Erlernen des Spanischen tatsächlich leichter fällt.

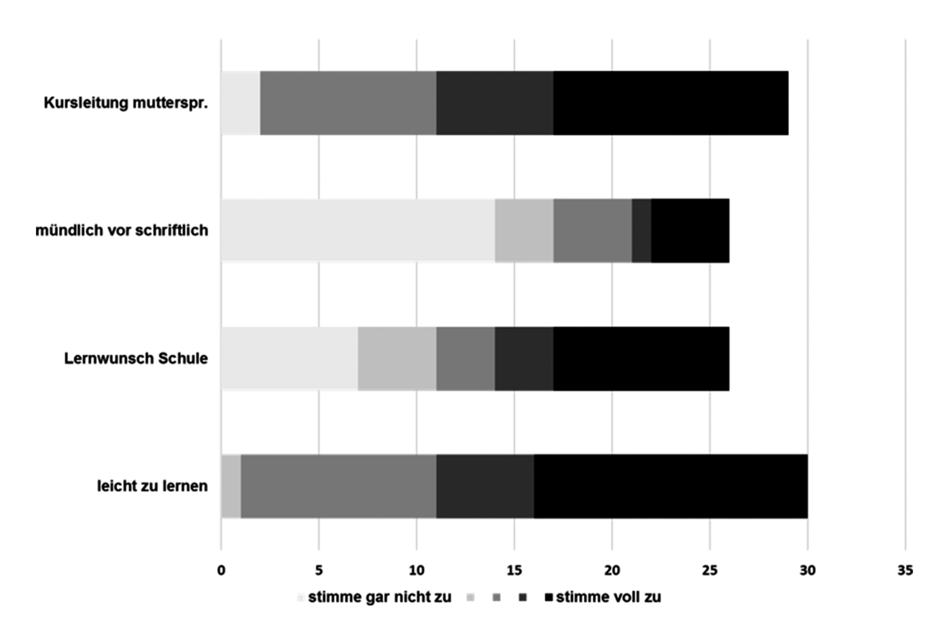


Abb. 7.5: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Aussagen zum Erwerb des Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Ich lege Wert darauf, dass mein/e Kursleiter/in muttersprachliche Spanischkenntnisse hat."
„Die Schriftsprache ist mir nicht so wichtig; ich möchte vor allem Spanisch sprechen können."
„Ich hätte gerne (mehr) Spanisch in der Schule gelernt."
„Spanisch ist leicht zu lernen."

Dass die Verwendung des Spanischen im künftigen Berufsleben für die Studierenden nicht unbedingt im Mittelpunkt steht, haben die Lernerwartungen bereits gezeigt. Dennoch erwartet die große Mehrheit der Befragten, dass man mit Spanischkenntnissen neue berufliche Kontakte wird knüpfen können (Abb. 7.6, erster Punkt). Selbst wenn das spätere Tätigkeitsfeld nicht unbedingt im Kernbereich des spanischen Sprach- oder Kulturumfeldes liegt, können breit aufgestellte Sprachkenntnisse für das berufliche Netzwerk von Vorteil sein.

Einen unmittelbaren materiellen Vorteil erhofft sich hingegen nur ein Teil der Befragten von ihren Spanischkenntnissen (Abb. 7.6, zweiter Punkt). Etwa ein Drittel der Befragten geht davon aus, dass mit Spanischkenntnissen eine bessere Bezahlung möglich sein wird. Interessant ist diese Einschätzung in Kombination mit der Einschätzung, dass die Spanischkenntnisse für das spätere Berufsleben erforderlich sein werden (Abb. 7.6, dritter Punkt). Bei diesem Item zeigt sich eine klare Unterscheidung zwischen Studierenden mit und ohne Lehramtsoption. Diejenigen, die eine Tätigkeit als Lehrer*in anstreben, bestätigen

diese zielorientierte Haltung deutlich häufiger als Studierende mit einem weniger klaren Berufsbild (Abb. 7.7). Eine Verbesserung der Karrierechancen erhoffen sich praktisch alle Befragten von ihren Spanischkenntnissen (Abb. 7.6, vierter Punkt).

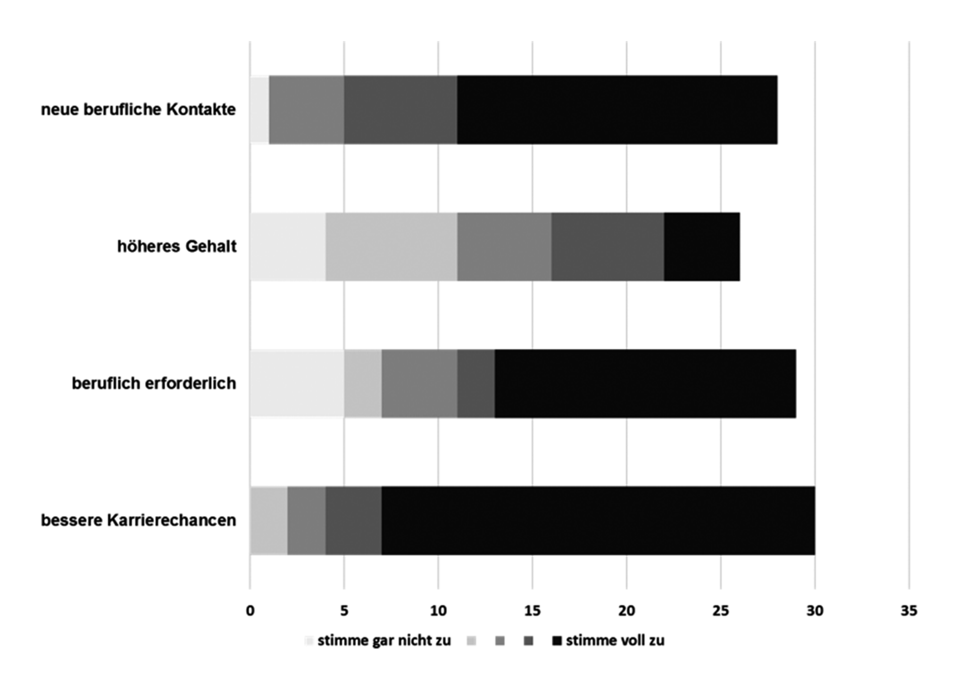


Abb. 7.6: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Aussagen zum ökonomisch-materiellen Wert des Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Spanischkenntnisse helfen mir, neue berufliche Kontakte zu knüpfen."
„Spanischkenntnisse sind ein Argument, mit dem ich von meinem Arbeitgeber ein höheres Gehalt verlangen kann."
„Ich lerne Spanisch, weil das für meinen Beruf erforderlich ist."
„Spanischkenntnisse werden meine Karrierechancen verbessern."

Die Studierenden lehnten mehrheitlich die Aussage ab, wonach Spanischkenntnisse verzichtbar seien, wenn man gute Englischkenntnisse hat (Abb. 7.8, erster Punkt). Den instrumentellen Wert des Spanischen schätzen sie offenbar hoch ein. Selbst wenn das Englische eine große Reichweite hat, scheint es die Kommunikationsbedürfnisse der Studierenden nicht alleine befriedigen zu können. Sie erwarten offenbar Situationen, in denen es einen Vorteil bringt oder sogar erforderlich ist, dass sie das Spanische beherrschen, so dass sich nicht mit Englisch behelfen können oder möchten.

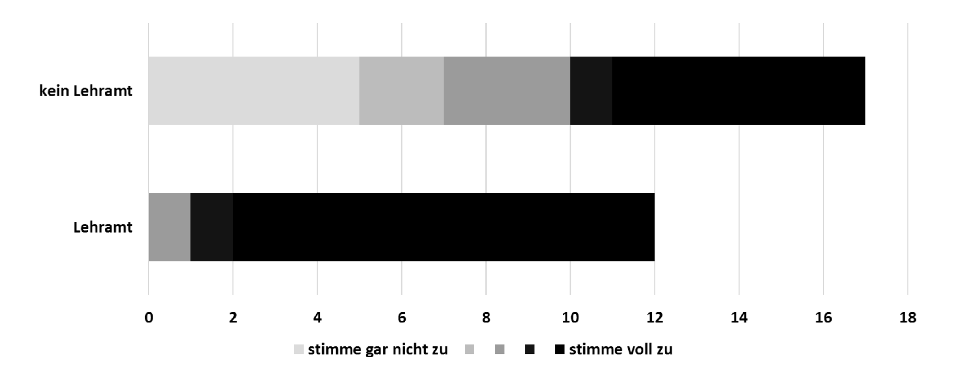


Abb. 7.7: Zustimmung zu bzw. Ablehnung der Aussage „Ich lerne Spanisch, weil das für meinen Beruf erforderlich ist." – Aufschlüsselung nach Studienziel mit oder ohne Lehramtsoption.

Den Wunsch, spanischsprachige Literatur im Original lesen zu können, bestätigt der allergrößte Teil der Befragen (Abb. 7.8, zweiter Punkt). Dieses Ergebnis überrascht wenig, da die Auseinandersetzung mit hispanophoner Literatur ein zentraler Bestandteil des Studiums der spanischen Philologie ist. In Anbetracht der Tatsache, dass die meisten Studierenden ein Sprachniveau auf Stufe B oder

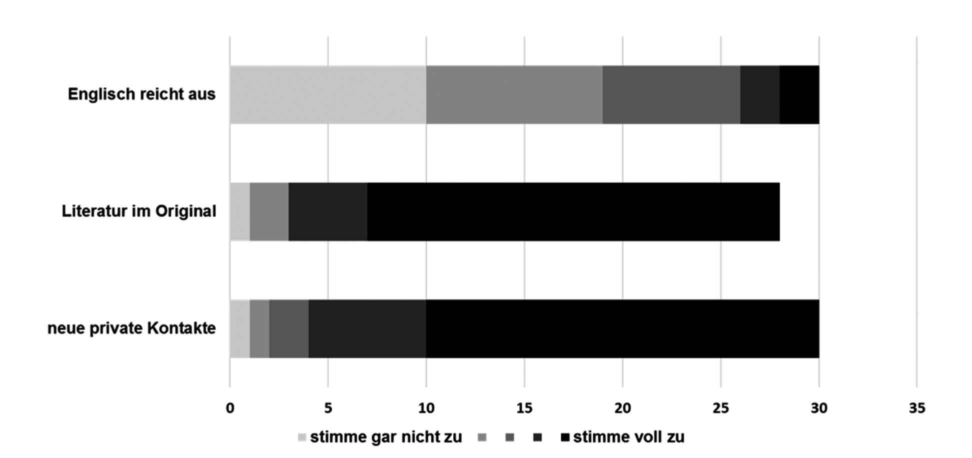


Abb. 7.8: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Aussagen zum instrumentellen Wert des Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Spanischkenntnisse sind nicht unbedingt notwendig, wenn man gut Englisch spricht."
„Ich möchte spanischsprachige Literatur im Original lesen können."
„Spanischkenntnisse helfen mir, neue Freunde und private Kontakte zu gewinnen."

sogar C angaben, kann man davon ausgehen, dass sie ohnehin bereits in der Lage sind, spanischsprachige Literatur zu lesen.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten bestätigte, sich von den Spanischkenntnissen den Aufbau neuer privater Kontakte und Freundschaften zu erwarten (Abb. 7.8, dritter Punkt). An dieser Stelle zeigt sich erneut, dass das Studienfach bzw. die Sprachwahl nicht nur eine rein berufsstrategische Entscheidung ist. Die Erwartung privater Kontakte wurde sogar etwas häufiger positiv beantwortet als die Erwartung neuer beruflicher Kontakte (s. oben Abb. 7.6, erster Punkt). In der Gesamtschau scheinen die Studierenden die Sprache also als sehr universell einsetzbar anzusehen. Dies hat auch Konsequenzen für den Spracherwerb, weil in der Lehre eine weite Bandbreite von kommunikativen Bedürfnissen abgedeckt werden muss, vom formellen Sprachgebrauch für berufliche Zusammenhänge über das wissenschaftliche Register für den unmittelbaren Studienbereich bis hin zu informelleren Sprachformen für die private Kommunikation.[36]

Ein großer Teil der Befragten an der Freien Universität Berlin hatte vor Beginn des Spanischstudiums diesen Beschluss noch nicht länger gefasst (Abb. 7.9, erster Punkt). Dies überrascht auf den ersten Blick, eine mögliche Erklärung lässt sich aber aus den weiteren Daten ablesen: Einige der Befragten gaben an, das Spanische als Studienfach unter anderem deshalb gewählt zu haben, weil es in ihre Studienstruktur und Fächerkombination passt (s. oben). Solche Entscheidungen können in einem kürzeren Zeitraum getroffen werden und nicht unbedingt auf einem lange bestehenden Entschluss beruhen.

Ungefähr die Hälfte der Befragten bestätigte, dass anstelle des Spanischen auch eine andere Sprache als Studienfach in Frage gekommen wäre (Abb. 7.9, zweiter Punkt). Auch dies passt zu dem Befund, dass die Entscheidung für die Fächerkombination bei einigen Studierenden kein lange vorbereiteter Entschluss war. Dies könnte für eine insgesamt nicht allzu feste Bindung der Studierenden an ihr Studienfach sprechen.

Trotzdem zeigt sich, dass die Befragten in der großen Mehrheit dem Spanischen mit einer sehr positiven Haltung gegenübertreten. Fast alle gaben an, dass die Schönheit der Sprache ein Grund zum Erlernen des Spanischen ist (Abb. 7.9, dritter Punkt).

36 Eine ähnliche Lage zeigt sich bei der Vermittlung des Französischen beispielsweise im Saarland, da auch dort die Verwendungsbereiche von Person zu Person stark variieren und der Schulunterricht deshalb auf eine große Bandbreite sprachlicher Register vorbereiten muss (Krämer 2018: 13).

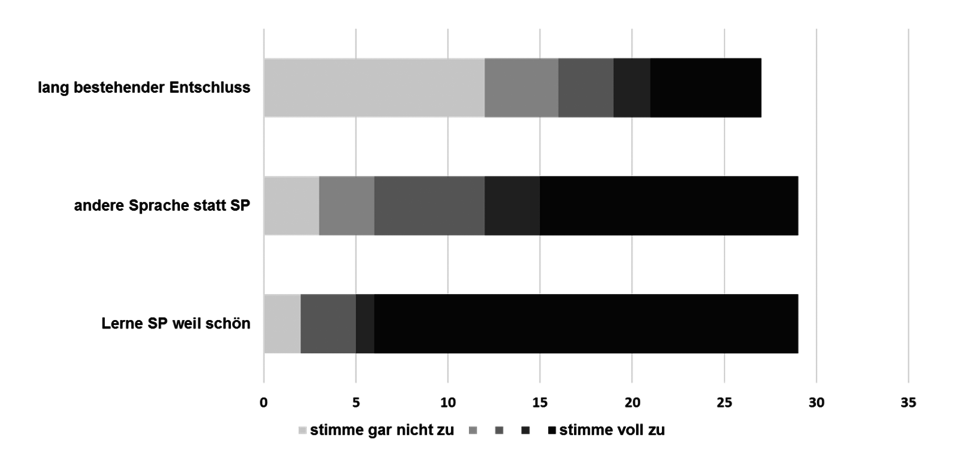


Abb. 7.9: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von affektiven Aussagen zum Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Ich hatte schon lange vor, Spanisch zu studieren, bevor ich damit angefangen habe."
„Ich könnte mir vorstellen, eine andere Sprache als Spanisch zu studieren."
„Ich lerne Spanisch, weil ich es eine schöne Sprache finde."

Die positiven affektiven Einstellungen zum Spanischen lassen sich besonders gut im Vergleich zu anderen Sprachen herausarbeiten. Hier bietet sich wie in den einführenden Kapiteln erläutert das Französische als Vergleichsgegenstand an, um nicht nur die affektive Komponente, sondern auch die instrumentelle Dimension und allgemeinere Zuschreibungen an beide Sprachen genauer zu prüfen.

Die Eigenschaften als „fröhliche" und als „schöne" Sprache wurden von den Studierenden eindeutig am häufigsten dem Spanischen zugeordnet (Abb. 7.10, erster und dritter Punkt). Bei der Einordnung als „schöne" Sprache gab jedoch ein großer Teil der Befragten an, dass dies auf beide Sprachen gleich viel oder wenig zuträfe. Dieser Anteil war beim Kriterium „fröhlich" deutlich geringer. Dies deutet darauf hin, dass Spanisch mit einem bestimmten positiven Lebensgefühl in Verbindung gebracht wird, wohingegen Französisch womöglich wegen seiner Eigenschaft als kanonische Schulfremdsprache als ernsthafter eingeordnet wird. Lediglich bei der Zuschreibung als „erotische" Sprache halten sich beide die Waage; hier sind für alle Kategorien die Anteile etwa gleich groß (Abb. 7.10, zweiter Punkt). Gut die Hälfte der Befragten mochte diese Eigenschaft keiner der beiden Sprachen alleine zuweisen oder die Frage überhaupt nicht beantworten.

Als „komplizierte" Sprache stuften viele Studierende allein das Französische ein, das Spanische dagegen nur sehr wenige. Die Hälfte der Befragten traf hier jedoch keine eindeutige Entscheidung (Abb. 7.11, erster Punkt). Bei der Bewertung

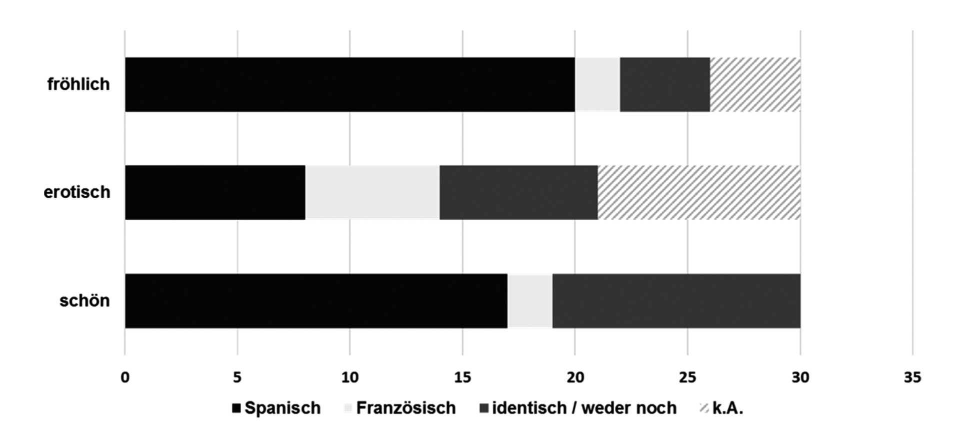


Abb. 7.10: Zuordnung von Eigenschaften zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit) entsprechend der Kriterien ‚fröhliche', ‚erotische' und ‚schöne Sprache'.

als „schwierige" Sprache zeigte sich ein noch deutlicheres Bild: Diese Eigenschaft wurde noch häufiger allein dem Französischen zugewiesen (Abb. 7.11; dritter Punkt). Für viele scheint das Französische also tatsächlich schwerer zu gelten als das Spanische, obwohl beide Sprachen als nah verwandte romanische Sprachen aus deutscher Sicht ähnlich leicht oder schwierig zu erlernen sein könnten.

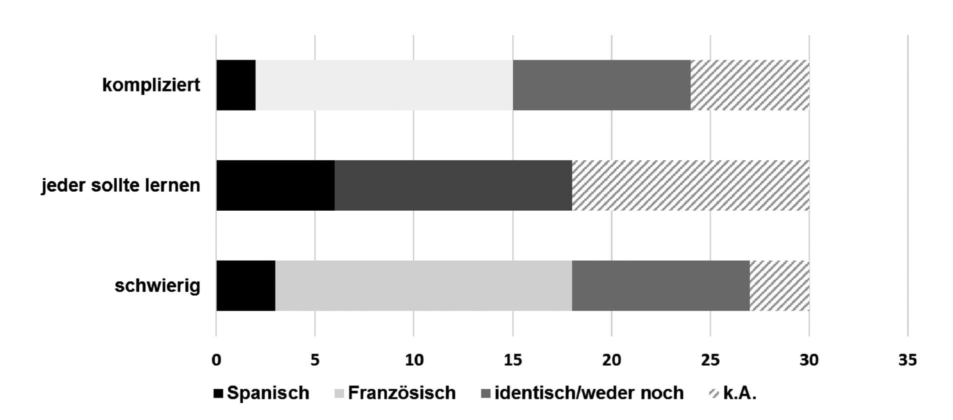


Abb. 7.11: Zuordnung von Eigenschaften zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit) entsprechend der Kriterien ‚komplizierte Sprache', ‚Sprache, die in Deutschland jeder lernen sollte', ‚schwierige Sprache'.

Eine Empfehlung, dass in Deutschland alle Spanisch oder Französisch lernen sollten, wollte nur eine kleine Minderheit zugunsten einer einzelnen Sprache treffen, nämlich ausschließlich für das Spanische. Die meisten Studierenden sahen hier

Französisch und Spanisch gleichauf oder wollten sich nicht zu der Frage äußern (Abb. 7.11, zweiter Punkt). Eine allzu strikte Festlegung auf die Präsenz einer einzelnen Sprache im Bildungswesen bzw. als Teil eines notwendigen Fremdsprachenrepertoires in Deutschland wollten die Studierenden demnach nicht treffen.

Als „wichtige" Sprache und vor allem als Weltsprache sehen die Studierenden mehrheitlich allein das Spanische (Abb. 7.12, erster und dritter Punkt). Gerade bei der Zuordnung als Weltsprache wurde das Französische nur von sehr wenigen gewählt. Immerhin etwa ein Viertel der Befragten sieht zwischen Spanisch und Französisch keinen Unterschied bei der Bewertung als „wichtige" Sprache. Insgesamt zeigt sich jedenfalls, dass die Studierenden dem Spanischen eine deutlich größere Bedeutung in der Welt zuschreiben als dem Französischen. Das Französische als alleinige Sprache wurde bei beiden Items von niemandem gewählt.

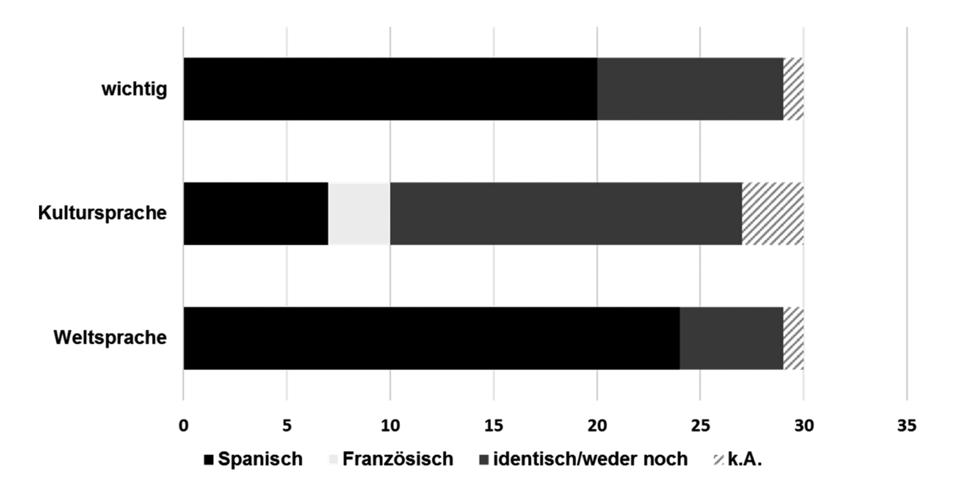


Abb. 7.12: Zuordnung von Eigenschaften zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit) entsprechend der Kriterien ‚wichtige Sprache', ‚Kultursprache', ‚Weltsprache'.

Die Kategorie „Kultursprache" wurde von den Befragten mehrheitlich keiner der beiden Sprachen alleine zugeordnet (Abb. 7.12, zweiter Punkt). Hier wäre weitere Forschung notwendig um herauszufinden, welche Einschätzungen sich hinter den Daten verbergen. Die Vermutung liegt nahe, dass die Studierenden beiden Sprachen gleichermaßen den Status als Kultursprache zuweisen, da die frankophone Kulturproduktion in Deutschland weithin präsent und bekannt ist. Hier könnte für viele auch die die Lernerfahrung des Französischen aus der Schule

eine Rolle spielen, die ebenfalls stets mit Kulturvermittlung einhergeht und damit die Wahrnehmung der Sprache in diesem Bereich fördert.

Bei der Frage nach der Einschätzung beider Sprachen als „Wirtschaftssprachen“ wählte etwa ein Drittel der Befragten keinerlei Antwort, ungefähr ebenso viele wollten das Label keiner der beiden Sprachen alleine zuweisen (Abb. 7.13). Möglicherweise ist der Begriff weniger intuitiv verständlich als zunächst angenommen, jedenfalls scheint die Kategorie für die Befragten relativ wenig verwertbar zu sein. Denkbar ist jedoch auch, dass beide Sprachen in den Augen der Studierenden eine ungefähr gleiche wirtschaftliche Bedeutung tragen, die im Einzelfall jedoch stark vom Tätigkeitsfeld oder der Weltregion abhängt.

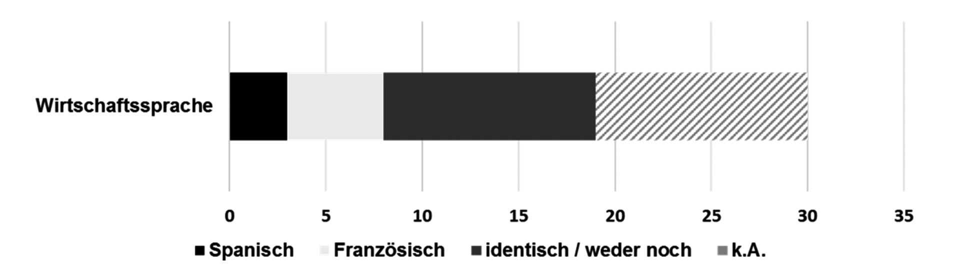


Abb. 7.13: Zuordnung der Eigenschaft ‚Wirtschaftssprache‘ zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit).

In der Gesamtschau der Daten wird sichtbar, dass die Studierenden im Fach Spanisch an der Freien Universität Berlin keineswegs eine homogene Gruppe sind. Sie haben ein unterschiedliches Bild der Sprache sowie verschiedene Lernziele und -motivationen. Diese überlagern sich von Person zu Person, sie sind aber in ihrer Kombination individuell. Insbesondere verbinden sie auf jeweils verschiedene Weise ökonomisch-strategische mit persönlichen Erwartungen. Dabei greifen instrumentale, affektive und materielle Werteinschätzungen der Sprache ineinander. Allen gemeinsam ist eine grundsätzlich sehr positive Einstellung zum Spanischen, was angesichts der Studienfachwahl wenig überraschend ist, für den Lern- und Studienerfolg hingegen von entscheidender Bedeutung sein kann.

Eine weitere Auswertung der Daten der Studierenden an der Freien Universität Berlin findet sich in Kapitel 10 im Vergleich zu den Befragungen der anderen Zielgruppen.

7.2 Spanisch an der Technischen Universität Berlin

An der Technischen Universität Berlin wird zur Zeit kein romanistisch-philologischer Studiengang mehr angeboten, allerdings gibt es ein sehr breites Angebot an Fremdsprachenkursen. Hier ist gewährleistet, dass ein großer Anteil der Lernenden einen nicht-philologischen Fachhintergrund hat. An der Universität angesiedelt ist die *Sprach- und Kulturbörse* (SKB), eine studentische Initiative, die mit Unterstützung der TU in deren Räumlichkeiten Kurse anbietet und auch Veranstaltungen, Ausflüge und Tandems organisiert. Jährlich werden in etwa 600 Kursen ungefähr 6000 Studierende unterrichtet. Das Angebot schwankt um eine Zahl von etwa 25 Sprachen.

Die Sprachkurse werden in der Regel von Muttersprachler*innen gestaltet. Die SKB steht als autonome Struktur an der TU Berlin allen Studierenden und Angehörigen der Berliner Hochschulen offen, so dass eine große fachliche Bandbreite abgedeckt werden kann. Spanisch gehört zu den am meisten nachgefragten und angebotenen Sprachen der SKB.[37]

Im Frühjahr 2017 nahmen insgesamt 54 Studierende, die einen Spanischkurs absolvierten, an einer Befragung zu ihren Lernmotivationen und Spracheinstellungen teil. Am Rande des Unterrichts wurden sie gebeten, Fragebögen auf Papier auszufüllen; die Daten wurden anschließend digital erfasst und mit Hilfe von R Studio ausgewertet. Von der Gesamtgruppe belegten 31 einen Intensivkurs während der vorlesungsfreien Zeit, 22 lernten Spanisch in einem semesterbegleitenden Kurs im Sommersemester 2017 (keine Angabe: 1).[38] Weibliche Studentinnen überwogen in der Gruppe (Abb. 7.14). Gut die Hälfte der Befragten befand sich im Bachelor-Studium, hinzu kamen vor allem Master-Studierende und eine kleine Anzahl Promovierender oder anderer Zielgruppen, z. B. Universitätsangehörige, die keine Studierende waren (Tab. 7.9).

37 Vgl. http://www.skb.tu-berlin.de (letzter Zugriff: 10. August 2020).

38 Die beiden Kursformen können im Lernangebot der SKB aneinander angeschlossen werden oder auch getrennt belegt werden. Für die individuelle Lernkarriere sagt die Belegung zum Zeitpunkt der Befragung deshalb wenig aus; diese Information wurde daher nicht weiter in die Auswertung einbezogen.

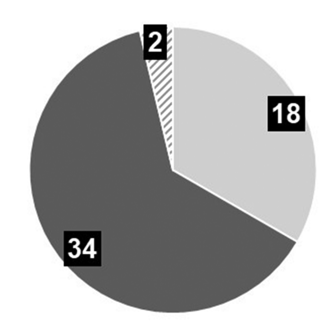


Abb. 7.14: Anzahl der Befragten an der TU Berlin nach Geschlecht.

Tab. 7.9: Befragte an der TU Berlin nach Studienphase.

Bachelor	Master	Promotion	nicht Stud.	Diplom	Staatsex.	k.A.
28	16	4	3	1	1	1

Entsprechend der Zielgruppe waren die meisten Befragten in einer Altersgruppe zwischen 22 und 27 Jahren (Abb. 7.15). Der überwiegende Teil war in einem ingenieurswissenschaftlichen bzw. einem MINT-Fach eingeschrieben, wie es an der Technischen Universität zu erwarten ist. Da die SKB allen Studierenden in Berlin offensteht und an der TU auch einige andere Fachgruppen an-

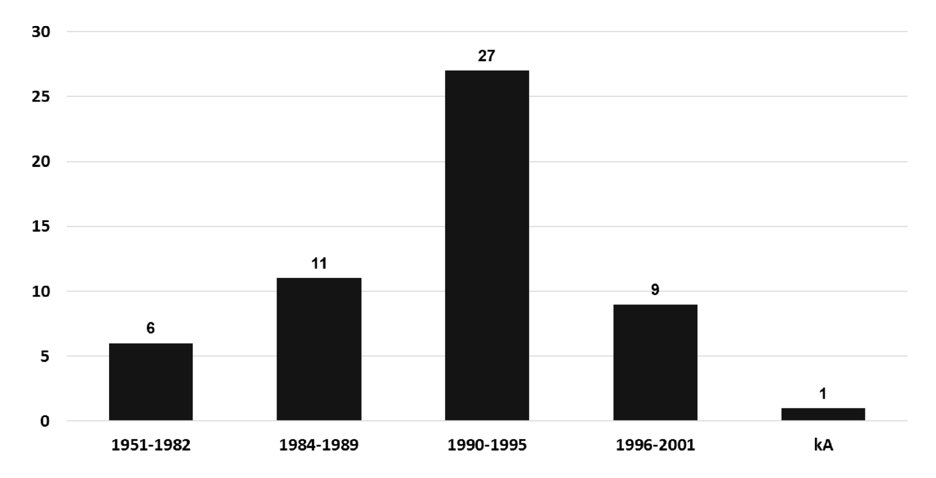


Abb. 7.15: Befragte an der TU Berlin nach Geburtsjahrgängen.

geboten werden, sind auch künstlerische, geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge vertreten (Abb. 7.16). Der hohe Anteil an nicht-philologischen Studierenden ist günstig, um die Motivationen und Haltungen derjenigen zu erfassen, die sich in ihrem Studium ansonsten nicht schwerpunktmäßig mit Sprachfragen auseinandersetzen.

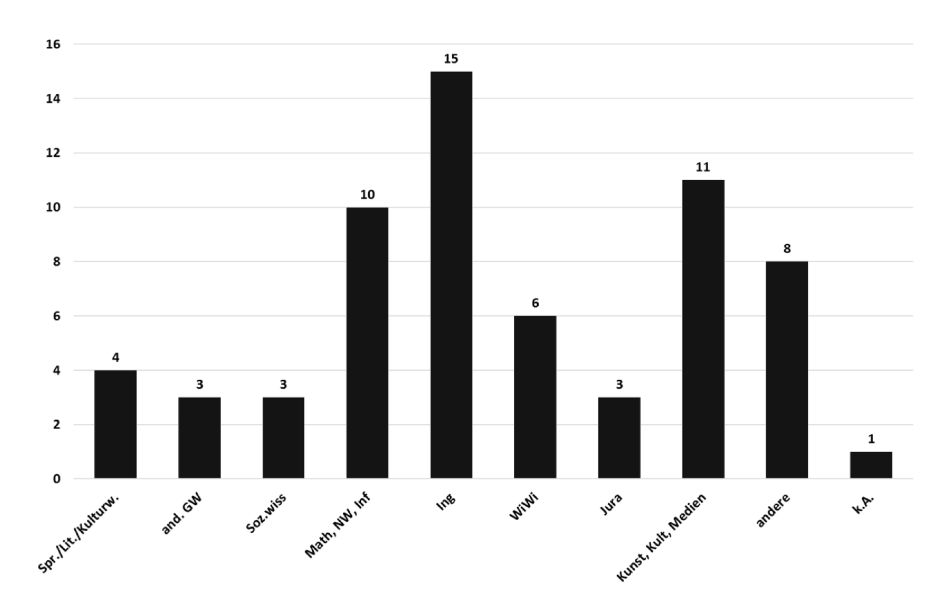


Abb. 7.16: Befragte an der TU Berlin nach Studienfachrichtungen (Mehrfachnennungen möglich).

Die Befragten nahmen an Spanischkursen der Stufen A und B teil, mit einer annähernd ausgewogenen Verteilung zwischen den beiden Hauptstufen (Tab. 7.10). Damit ging auch die bisherige Lerndauer auseinander. Die meisten Befragten waren entweder unmittelbare Anfänger, oder sie hatten durch den Semesterrhythmus bereits mindestens ein Jahr Lernerfahrung (Tab. 7.11). Auf diese Weise können Motivationen und Spracheinstellungen auf verschiedenen Stufen der Lernkarriere abgebildet werden.

Praktisch alle Befragten strebten an, ein fortgeschrittenes Sprachniveau zu erreichen, das entweder auf Stufe B oder sogar auf Stufe C des europäischen Referenzrahmens liegen sollte (Tab. 7.12). Inwiefern dieses gesteckte Ziel erreicht wird, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht überprüfen; hierzu wäre eine longitudinale Studie notwendig, was angesichts der hohen Fluktuation der Lernenden schwierig durchzuführen wäre (etwa wegen der Möglichkeit, Intensivkurse und semesterbegleitende Kurse zu mischen). Zumindest zeigt sich, dass die Befragten

Tab. 7.10: Befragte an der TU Berlin nach belegtem Kursniveau.

A1	A2	B1	B2
18	12	21	3

Tab. 7.11: Befragte an der TU Berlin nach bisheriger Lerndauer.

< 2 Monate	2–6 Monate	6–12 Monate	1–2 Jahre	2–5 Jahre	> 5 Jahre
20	6	5	14	5	3

Tab. 7.12: Befragte an der TU Berlin nach angestrebtem Abschlussniveau.

A1-A2	B1-B2	C1-C2
3	31	20

einen weitreichenden funktionalen Sprachstand erzielen möchten, der über kommunikative Grundbedürfnisse hinausgeht. Allerdings zeigt das Angebot der Sprachkurse an der TU Berlin auch, dass nicht alle Kursteilnehmer*innen dieses Ziel erreichen: Es werden regelmäßig deutlich mehr Kurse auf Stufe A angeboten, während Kurse für Fortgeschrittene erheblich seltener sind. Sofern dies die Nachfrage bzw. die Zahl der Anmeldungen abbildet und die Lernenden nicht nach den Anfängerkursen massiv zu anderen Anbietern abwandern, so deutet dies stark darauf hin, dass viele nach dem Grundniveau abbrechen oder zumindest das Lernen unterbrechen. Ein ähnliches Bild ergibt sich auch beim Kursangebot der Volkshochschulen (vgl. das entsprechende Kapitel weiter unten).

Gut die Hälfte der Befragten hatte vor der Teilnahme an dem Kurs der SKB noch nicht woanders Spanisch gelernt (Tab. 7.13). Dies betrifft logischerweise vor allem die Teilnehmer*innen der Kurse auf Stufe A. Interessanter ist daher, dass offenbar viele der Studierenden in den Kursen auf Stufe B bereits Vorkenntnisse und Lernerfahrungen aus anderen Kontexten hatten, die breit gestreut sind. Die Schule spielt hier offenbar keine herausragende Rolle, auch zwischen den Volkshochschulen und der SKB gibt es eine gewisse Durchlässig-

keit und Sprachkenntnisse aus spanischsprachigen Ländern brachten ebenfalls einige Befragte mit.

Tab. 7.13: Befragte an der TU Berlin, die bereits an anderen Institutionen Spanisch gelernt hatten (Mehrfachnennung möglich).

keine	Schule	andere Hochschule in D	im span. Ausland	VHS	priv. Sprachschule	auf der Arbeit
29	9	5	8	9	1	1

Bei den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen neben dem Spanischen zeigt sich ein relativ homogenes Bild (Abb. 7.17). Die große Mehrheit der Befragten gab Deutsch als Muttersprache an; andere Sprachen wurden hier nur vereinzelt erwähnt. Praktisch alle Befragten gaben zudem an, fließend Englisch zu sprechen. Französischkenntnisse waren ebenfalls sehr weit verbreitet: Knapp die Hälfte der

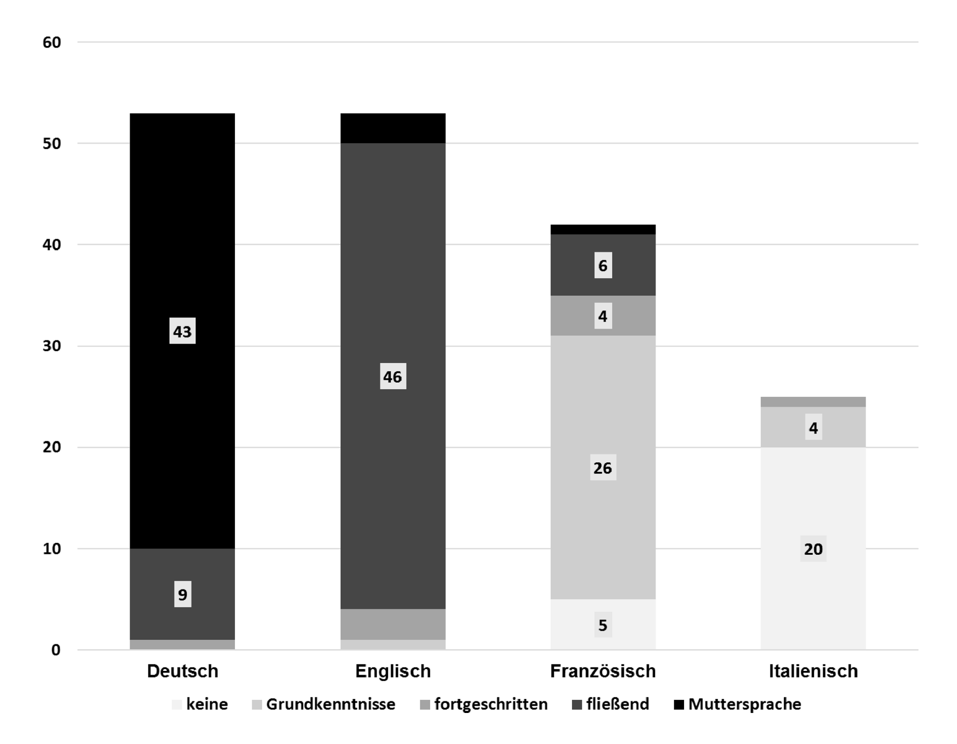


Abb. 7.17: Sprachkenntnisse der Befragten an der TU Berlin (Selbsteinschätzung) neben dem Spanischen (fehlend zur Gesamtanzahl: keine Angabe).

Befragten hatte Grundkenntnisse des Französischen, ein weiteres Fünftel weitergehende Kenntnisse. Italienischkenntnisse waren äußerst selten vorhanden. Insgesamt gaben lediglich fünf Personen an, keine Vorkenntnisse einer anderen romanischen Sprache zu haben. Der Erwerb des Spanischen kann daher für den allergrößten Teil der Lernenden durch Transfer und kontrastive Betrachtung erleichtert werden. Dies kann jedoch bei der Kursgestaltung angesichts der heterogenen Zusammensetzung der Gruppe nach Niveau der Vorkenntnisse anderer romanischer Sprache nicht vorausgesetzt werden, so dass ein systematischer Einsatz vergleichender Lehrmethoden schwerfallen dürfte.

Weitere Sprachen wurden auf unterschiedlichen Niveaustufen von muttersprachlichen bis grundlegenden Kenntnissen vereinzelt genannt.

Die Gründe und Motivationen für das Erlernen des Spanischen gehen bei den Befragten weit auseinander. Der Fragebogen enthielt an dieser Stelle ein Feld für Freitextkommentare, das von fast allen Befragten genutzt wurde. Hier konnte frei formuliert werden, die Antworten sind nachträglich kategorisiert (Tab. 7.14). Die Nennung mehrerer Gründe war dadurch möglich, lediglich acht Personen gaben allerdings Gründe aus verschiedenen Kategorien an. Die persönlichen Ziele beim Sprachenlernen scheinen daher für die meisten Befragten relativ klar umrissen zu sein. Dafür spricht auch, dass nur in sehr wenigen Fragebögen vage Begriffe als Ziele angegeben wurden, wie etwa „Lust“ als Ein-Wort-Antwort oder „mit Leuten reden“.

Tab. 7.14: Angegebene Gründe für das Erlenen des Spanischen der Befragten an der TU Berlin (Mehrfachnennungen möglich).

Auslandsstudium	19
Reisen, Urlaub	7
private Beziehungen	6
Kultur, Verständigung, Kommunikation	6
Auslandspraktikum	4
Berufsperspektiven	4
Auslandsaufenthalt allgemein	2
Auffrischen, Spracherhalt nach Auslandsaufenthalt	2
Studienstruktur	2
Affektive / Ästhetische Gründe	1

Der deutlich am häufigsten genannte Grund für die Teilnahme an einem Spanischkurs war die Vorbereitung auf ein Auslandsstudium. In diesen Fällen bleibt die weiterführende Motivation unklar, denn die Gründe für die Wahl eines spanischsprachigen Landes für den Studienaufenthalt und den Erwerb der Sprachkenntnisse für eventuelle längerfristige Zwecke ist damit unsichtbar. Es ist durchaus denkbar, dass ein Sprachkurs belegt wird, um zunächst die notwendigen Kenntnisse zu erwerben, die für einen absehbaren Zeitraum benötigt werden, ohne dass die konkrete weitere Verwendung der Sprachkenntnisse darüber hinaus bereits vorauszusehen ist. Die Unterscheidung zwischen kurz- und langfristigen Gründen zum Sprachenlernen bleibt in der Forschungsliteratur bisher noch wenig beleuchtet, obwohl diese Dimension auf die Motivationen zum Sprachenlernen einen erheblichen Einfluss haben kann.

Nach dem Auslandsstudium standen zunächst private Gründe an zweiter Stelle der Lerngründe. Reisen und Urlaub sowie private Beziehungen wurden einige Male genannt. Hinzu kamen eher weitreichende Aussagen wie etwa das Ziel, kulturelle Einblicke zu gewinnen oder die Kommunikationsmöglichkeiten um weitere Sprachgemeinschaften zu erweitern. Weitere berufsbezogene Gründe wie ein Auslandspraktikum oder generell das Ziel, in oder mit spanischsprachigen Ländern zu arbeiten, wurden nur von einzelnen Befragten genannt.

Die Lernziele gehen also weit auseinander und obwohl das Erlernen des Spanischen an einer Hochschule stattfindet, ist es keineswegs nur – oder noch nicht einmal vorwiegend – Teil einer strategischen Berufsqualifikation. Dies entspräche wahrscheinlich auch nicht dem vorwiegenden Ziel der Sprach- und Kulturbörse, die eher die interkulturelle Verständigung im Blick hat und sich nicht in erster Linie als Vermittlung von Berufsqualifikationen sieht.

Die bisherigen Erfahrungen der Befragten im spanischsprachigen Ausland gehen weniger weit auseinander als die Lernmotivationen (Tab. 7.15). Die meisten Teilnehmer*innen waren bisher in einer gesamten Zeitdauer zwischen einer Woche und drei Monate in spanischsprachigen Gebieten, längere und kürzere Aufenthalte waren weitaus seltener. Nur eine Person gab an, bislang noch nie in einem spanischsprachigen Land gewesen zu sein. Die Lernmotivation wird also begleitet mit direkten persönlichen Erfahrungen aus dem Sprachgebiet, die in Bezug gesetzt werden können mit dem Gelernten im Kurs.

Tab. 7.15: Gesamtdauer von Aufenthalten der Befragten an der TU Berlin im spanischsprachigen Ausland (Bei mehreren Einzelaufenthalten: Summe der Dauer).

nie	**< 1 Woche**	**1 Woche – 1 Monat**	**1–3 Monate**	**3–6 Monate**	**> 6 Monate**
1	2	18	19	7	6

Unter den besuchten Ländern wurde Spanien mit großem Abstand am häufigsten genannt. Insgesamt 46 Kursteilnehmer*innen waren bereits in Spanien, also fast die gesamte befragte Gruppe. Lateinamerikanische Länder wurden deutlich seltener genannt, relativ am häufigsten waren Besuche in Argentinien (7 Personen), Mexiko (7) und Peru (6).

Spanien ist demnach ganz eindeutig das Land, in dem die Lernenden typischerweise mit dem Spanischen in Kontakt kommen, was aufgrund der geographischen Nähe und der Beliebtheit Spaniens als Urlaubsziel wenig überrascht. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Spanien das eindeutige Bezugsland beim Spracherwerb ist. Die Norm des europäischen Spanisch hat keine alleinige Bindungskraft mehr bei den Lernenden (Tab. 7.16). Weniger als die Hälfte der Befragten gab an, dezidiert europäisches Spanisch als Zielvarietät anzustreben. Praktisch gleichauf lag die Zahl derer, die lateinamerikanisches Spanisch lernen möchten, wobei hier keine weitere Unterscheidung im Variationsspektrum vorgenommen wurde. Eine substanzielle Zahl von Befragten hatte keine eindeutige Zielvarietät.

Tab. 7.16: Zielvarietäten der Spanischlernenden an der TU Berlin.

Europäisch	Lateinamerikanisch	unspezifisch
20	17	15

Für den Fremdspracherwerb besonders hilfreich ist eine hohe Relevanz bzw. häufige Nutzung der Sprache außerhalb der unmittelbaren Lernsituation. Die Befragten an der TU Berlin brachten in dieser Hinsicht unterschiedliche Voraussetzungen mit (Tab. 7.17). Ein substanzieller Anteil der Lernenden hatte außerhalb des Unterrichts nie die Gelegenheit, die erworbenen Sprachkenntnisse anzuwenden oder zu üben. Für viele bot sich diese Möglichkeit nur sporadisch, also mehrmals im Jahr. Etwas mehr als jede*r Dritte sprach häufiger außerhalb des Kurses Spanisch, wobei die wirklich regelmäßige Anwendung (mehrmals wöchentlich oder fast täglich) nur bei sehr wenigen vorkam. Mit diesen Hintergründen zeigen sich relativ unterschiedliche Voraussetzungen beim Fremdspracherwerb innerhalb

Tab. 7.17: Häufigkeit der Nutzung des Spanischen außerhalb des Kurses an der TU Berlin.

nie	mehrmals im Jahr	mehrmals im Monat	mehrmals pro Woche	(fast) täglich
16	15	12	7	2

der Kurse und damit eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen im Hinblick auf die Möglichkeiten zum Üben und zur Anwendung des Gelernten in natürlichen Kommunikationssituationen.

Die meisten Befragten legten Wert darauf, dass ihr Spanischkurs von einem Muttersprachler oder einer Muttersprachlerin geleitet wird (Abb. 7.18, erster Punkt). Dieses Kriterium, das in der Breite etwa im schulischen Fremdsprachenunterricht meist nicht erreicht werden kann, gilt den meisten Lernenden an der Universität offenbar als notwendig. In der Frage nach den sprachlichen Praktiken, die im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollten, zeigten die Befragten sich uneins (Abb. 7.18, zweiter Punkt). Ein gewichtiger Teil der Gruppe gab an, besonders die mündliche Kommunikation üben zu wollen, während fast gleich häufig geantwortet wurde, dass keine Bevorzugung des Sprechens gegenüber der Schriftsprache gewünscht war. Die kommunikativen Bedürfnisse sind demnach äußerst heterogen.

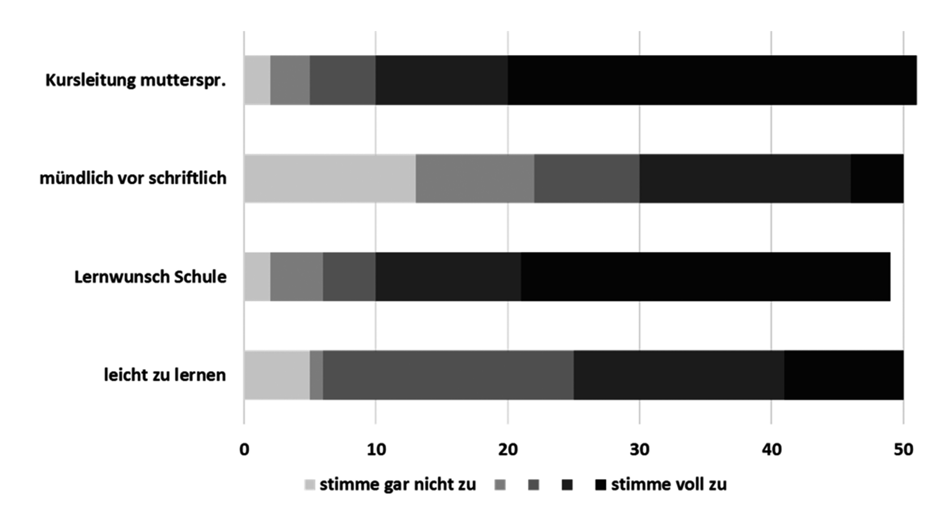


Abb. 7.18: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Aussagen zum Erwerb des Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Ich lege Wert darauf, dass mein/e Kursleiter/in muttersprachliche Spanischkenntnisse hat."
„Die Schriftsprache ist mir nicht so wichtig; ich möchte vor allem Spanisch sprechen können."
„Ich hätte gerne (mehr) Spanisch in der Schule gelernt."
„Spanisch ist leicht zu lernen."

Die meisten Befragten äußern im Rückblick auf die Schulzeit den Wunsch, sie hätten früher gerne mehr Spanisch gelernt bzw. dies überhaupt in der Schule getan (Abb. 7.18, dritter Punkt). Dies spricht dafür, dass die Kurse an der Univer-

sität eine Bedürfnislücke füllen, die das Schulwesen offen lässt oder zumindest noch vor wenigen Jahren offen ließ. Den Schwierigkeitsgrad des Spanischen beurteilen die meisten Befragten als niedrig oder neutral (Abb. 7.18, vierter Punkt). Nur ein kleiner Anteil der Befragten war der Meinung, Spanisch sei nicht leicht zu lernen. Für die Lernmotivation ist dies sicherlich eine äußerst förderliche Einschätzung. Diese Frage wird weiter unten im Zusammenhang mit dem Vergleich zwischen Spanisch und Französisch noch einmal eine Rolle spielen.

Die Bedeutung des Spanischen für die persönlichen beruflichen und ökonomischen Perspektiven wird von den Befragten sehr unterschiedlich eingeschätzt. Nur ein relativ kleiner Teil ist der Meinung, dass man in Zukunft mit Hilfe der Spanischkenntnisse neue berufliche Kontakte wird knüpfen können (Abb. 7.19, erster Punkt). Bessere Karrierechancen durch die Beherrschung des Spanischen rechnen sich dagegen sehr viele der Befragten aus (Abb. 7.19, vierter Punkt). Kaum jemand erwartet, dass die Spanischkenntnisse sich materiell auszahlen werden. Nur eine Person erhofft sich, auf Grundlage dieser Qualifikation ein besseres Gehalt aushandeln zu können (Abb. 7.19, dritter Punkt).

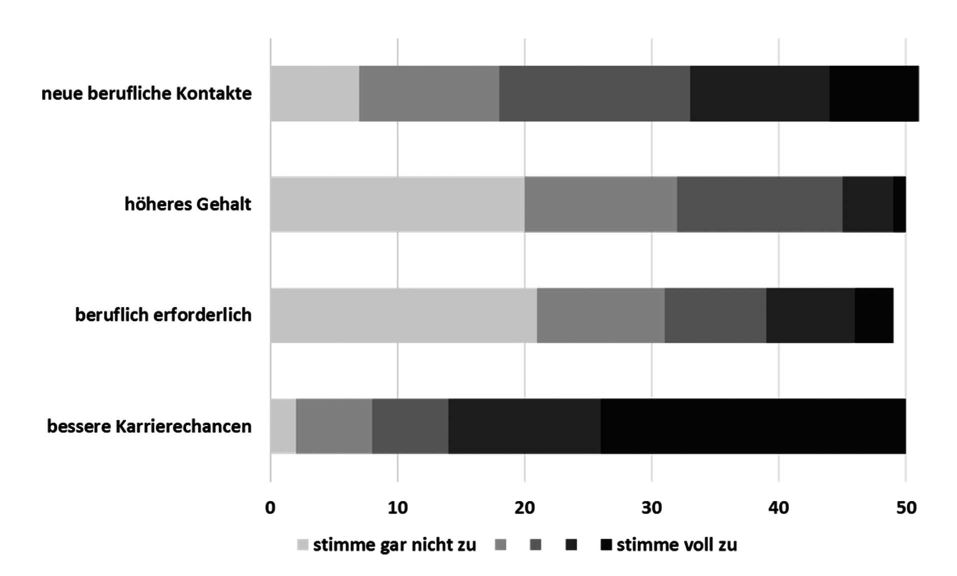


Abb. 7.19: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Aussagen zum ökonomisch-materiellen Wert des Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Spanischkenntnisse helfen mir, neue berufliche Kontakte zu knüpfen.“
„Spanischkenntnisse sind ein Argument, mit dem ich von meinem Arbeitgeber ein höheres Gehalt verlangen kann.“
„Ich lerne Spanisch, weil das für meinen Beruf erforderlich ist.“
„Spanischkenntnisse werden meine Karrierechancen verbessern.“

Als Erfordernis für den künftigen Beruf sieht das Spanische nur eine Minderheit der Befragten. Es zeigt sich, wie auch bei anderen Gruppen von Befragten (vgl. die folgenden Kapitel), dass der Nutzen der Sprache nicht gleichzusetzen ist mit ihrer Notwendigkeit. Da jedoch das Spanische von vielen als karriereförderlich angesehen wird, kann man davon ausgehen, dass die Sprachkenntnisse als hilfreiche Zusatzqualifikation für den beruflichen Werdegang beurteilt werden, ohne dass man sie für gänzlich unverzichtbar halten würde.

Bei den Einschätzungen zum instrumentellen Wert des Spanischen zeigt sich ein etwas homogeneres Bild als bei den ökonomischen Perspektiven. Fast alle Befragten lehnten die Aussage ab, Spanischkenntnisse seien nicht notwendig, wenn man gut Englisch spricht (Abb. 7.20, erster Punkt). Dies überrascht wenig angesichts der Tatsache, dass die meisten Befragten selbst sehr gute Englischkenntnisse haben (s. oben) und sie dennoch Spanisch lernen. Dass die Aussage über die alleinige *Notwendigkeit* des Englischen abgelehnt wird, ist dennoch von Bedeutung. Eingängig wäre es, eine weitere Qualifikation als *nützlich* zu bewerten. Die Notwendigkeit zielt aber auch auf die kommunikative Reichweite ab. Ein Hintergrund kann beispielsweise sein, dass in vielen spanischsprachigen Ländern und Regionen nicht unbedingt mit verbreiteten Englischkenntnissen gerechnet wird oder dass man es als wichtig empfindet, im Kontakt mit Hispanophonen nicht auf das Englische als gemeinsame Fremdsprache zurückzugreifen.

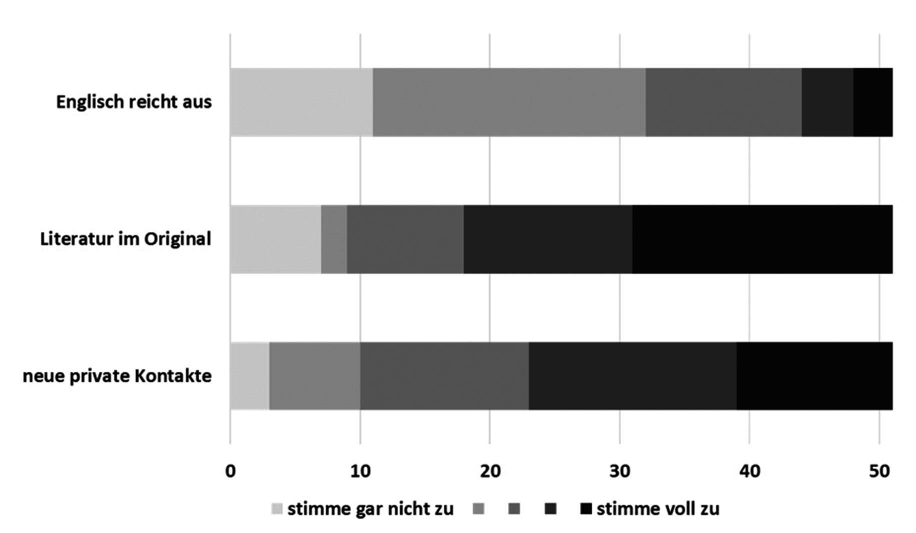


Abb. 7.20: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Aussagen zum instrumentellen Wert des Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Spanischkenntnisse sind nicht unbedingt notwendig, wenn man gut Englisch spricht.“
„Ich möchte spanischsprachige Literatur im Original lesen können.“
„Spanischkenntnisse helfen mir, neue Freunde und private Kontakte zu gewinnen.“

Viele Befragte gaben an, sie möchten gerne in der Lage sein, spanischsprachige Literatur im Original zu lesen (Abb. 7.20, zweiter Punkt). Diese Aussage bildet zunächst eine relativ spezifische instrumentelle Funktion der Sprache ab, nämlich die Nutzung einer besonderen Textsorte mit vornehmlich passiver Sprachkenntnis. Eine konkrete Absicht lässt sich mit der Frage nicht verbinden, denn gefragt war nur nach der gewünschten *Fähigkeit*, Literatur zu lesen und nicht nach dem tatsächlichen Ziel, dies auch zu tun. Interessant ist an diesem Item vielmehr die Erwartung bzw. der Wunsch, ein sehr hohes Textverständnisniveau im Spanischen zu erreichen.

Neue private Kontakte erhoffen sich von ihren Spanischkenntnissen sehr viele der Befragten (Abb. 7.20, dritter Punkt). Diese Aussage wurde deutlich häufiger bestätigt als die Erwartung, neue berufliche Kontakte knüpfen zu können. An dieser Stelle bestätigt sich die starke Gewichtung des Spanischen im privaten Kontext, während die Sprache als berufliche Qualifikation bei vielen nicht an erster Stelle steht.

Die affektive Bindung an das Spanische und den Spracherwerb ist bei den Befragten hoch. Die allermeisten gaben an, dass sie bereits seit Langem vorhatten, Spanisch zu lernen (Abb. 7.21, erster Punkt). Damit ist das Sprachenlernen

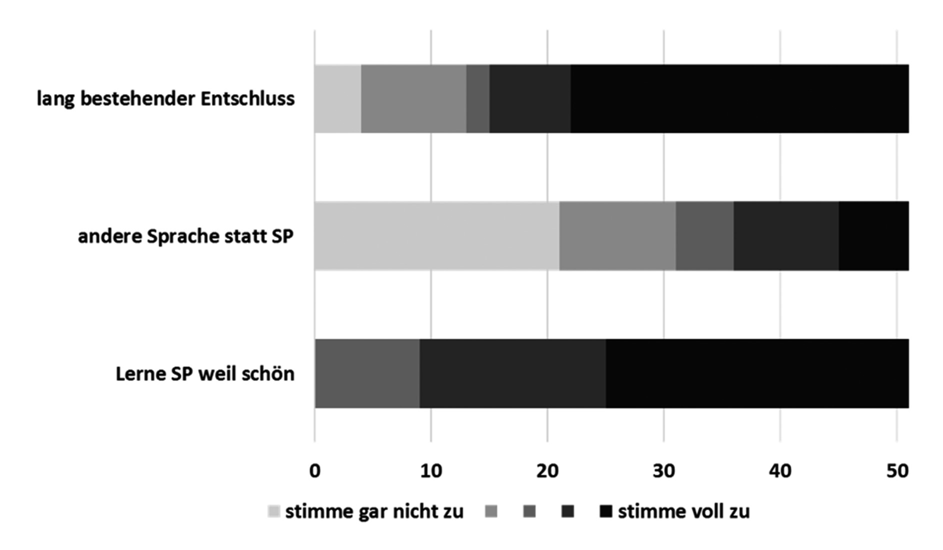


Abb. 7.21: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von affektiven Aussagen zum Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Ich hatte schon lange vor, Spanisch zu lernen, bevor ich damit angefangen habe.“
„Wenn es in meiner Umgebung keinen Spanischkurs gäbe, hätte ich einen Kurs in einer anderen Sprache belegt.“
„Ich lerne Spanisch, weil ich es eine schöne Sprache finde.“

bei den meisten wahrscheinlich eine durchdachte Entscheidung und die Lernmotivation hoch. Unterstützt wird die positive Haltung durch die häufig abgelehnte Aussage, dass man auch eine andere Sprache gewählt hätte, wenn Spanisch nicht zur Verfügung gestanden hätte (Abb. 7.21, zweiter Punkt). Die Sprachwahl war also gezielt und bewusst. Hier kann es auch eine Rolle spielen, dass die Kurse der SKB in der Regel nicht Teil einer verpflichtenden Studienleistung sind, also keine Sprachkurse aus Notwendigkeit auf Basis einer Studienordnung gewählt wurden.

Eine große Mehrheit der Befragten bestätigte, dass sie Spanisch lernten, weil sie es eine schöne Sprache finden (Abb. 7.21, dritter Punkt). Dass dies nicht der einzige und auch nicht automatisch der primäre Lerngrund ist, liegt auf der Hand. Zahlreiche andere, deutlich konkretere Gründe wurden von den Befragten selbst genannt (s. oben). Dennoch ist dieser Punkt von Bedeutung, weil er ein positives ästhetisch-affektives Verhältnis zum Lerngegenstand Spanisch zeigt. Man kann davon ausgehen, dass dies die Lernmotivation erhöht und zu einer insgesamt positiven Einstellung gegenüber der Sprache bzw. der Sprachgemeinschaft führt.

Interessant ist neben den Einschätzungen zum Spanischen an sich ein Vergleich von Haltungen der Lernenden zum Französischen und Spanischen. Auch hier sind die affektiven, instrumentellen und materiellen Einstellungen wieder die Leitkategorien der Befragung.

Mit dem Label ‚fröhlich' wird überwiegend das Spanische in Verbindung gebracht (Abb. 7.22, erster Punkt). Diese Eigenschaft wird dem Französischen allein praktisch nicht zugeschrieben. Die Assoziation des Spanischen mit guter Laune, Unterhaltung oder Freizeit ist demnach relativ stark, was einerseits medial vermittelten Diskursen und Stereotypen geschuldet sein dürfte, andererseits aber auch der starken Verknüpfung des Spanischen mit privaten statt beruflichen Interessen.

Als ‚erotische' Sprachen gelten das Spanische und das Französische ungefähr gleich häufig (Abb. 7.22, zweiter Punkt). Auch hier spielen sicherlich stereotype Bilder von Sprecher*innen eine Rolle. Als ‚schöne' Sprache wird das Spanische etwas häufiger genannt (Abb. 7.22, dritter Punkt), aber ähnlich wie beim vorhergehenden Item traf die Mehrheit der Befragten keine Entscheidung zwischen beiden Sprachen. Im Bereich affektiver Einstellungen profitiert offenbar das Spanische von insgesamt sehr positiven Zuschreibungen, die jedoch zum Teil auch dem Französischen zugutekommen.

Als kompliziert und – wahrscheinlich als Folge daraus – als schwierig, also aufwändig zu lernen, gilt vielen Befragten das Französische (Abb. 7.23, erster und dritter Punkt). Der Topos des Französischen als besonders schwer zugängliche Sprache bestätigt sich an dieser Stelle, ebenso die oben bereits einge-

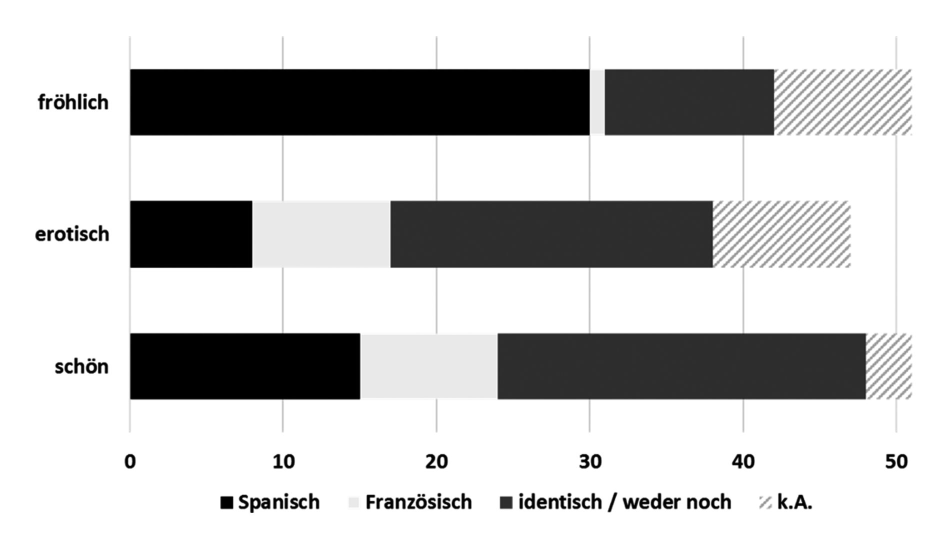


Abb. 7.22: Zuordnung von Eigenschaften zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit) entsprechend der Kriterien ‚fröhliche', ‚erotische' und ‚schöne Sprache'.

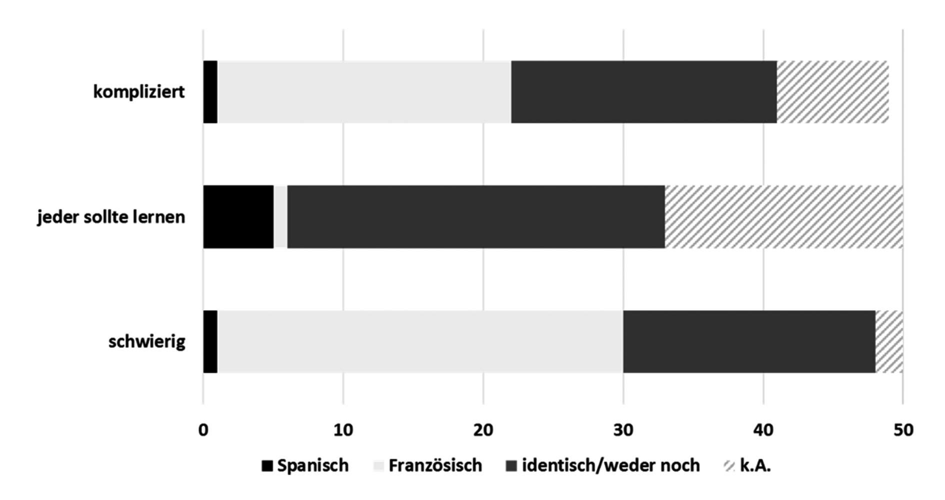


Abb. 7.23: Zuordnung von Eigenschaften zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit) entsprechend der Kriterien ‚komplizierte Sprache', ‚Sprache, die in Deutschland jeder lernen sollte', ‚schwierige Sprache'.

führte Einschätzung der meisten Befragten, dass Spanisch nicht besonders schwierig sei. Wenn für diese Aussagen eine der beiden Sprachen herausgegriffen wurde, dann praktisch nie das Spanische. Recht häufig wurden die zwei Sprachen bei den beiden Aussagen jedoch gleich bewertet.

Dass Spanisch oder Französisch in Deutschland flächendeckend unterrichtet werden sollte, dazu trafen die meisten Befragten keine eindeutige Entscheidung (Abb. 7.23, zweiter Punkt). Sie verzichteten entweder ganz auf eine Antwort oder bewerteten diese Frage für beide Sprachen gleich. Wahlfreiheit nach individuellen Interessen und Bedürfnissen ist beim Sprachenlernen für die Befragten also offenbar ein zentrales Prinzip. Obwohl sie selbst Spanisch lernten und zu einem großen Teil auch Französischkenntnisse hatten, verallgemeinerten sie ihre persönliche Entscheidung nicht. Im Unterschied zu den meisten anderen Frage-Items zum Vergleich zwischen Spanisch und Französisch wäre an dieser Stelle eine Differenzierung zwischen den Angaben *weder noch* und *identisch* interessant gewesen. Da dies im Fragebogen nicht getrennt berücksichtigt werden konnte, wäre es sinnvoll, zukünftig noch genauer zu untersuchen, inwieweit Lernende ihre eigenen Präferenzen oder Ziele eingebettet sehen in eine breitere Lerngemeinschaft mit ähnlichen Bedürfnissen und Wünschen.

Was Status, Bedeutung und Prestige des Spanischen und Französischen angeht, ergibt sich ein eindeutiges Bild zugunsten des Spanischen. Unter den Befragten wies niemand dem Französischen als alleinige Sprache die Attribute ‚wichtig' oder ‚Weltsprache' zu (Abb. 7.24, erster und dritter Punkt). Eine deutliche Mehrheit sah nur das Spanische als Weltsprache, und knapp die Hälfte der Befragten nannte allein das Spanische eine wichtige Sprache. Ein großer Teil der Befragten sah für beide Sprachen bei diesen Kriterien keinen Unterschied. Das Label ‚Kultursprache' wurde etwas häufiger dem Französischen als dem

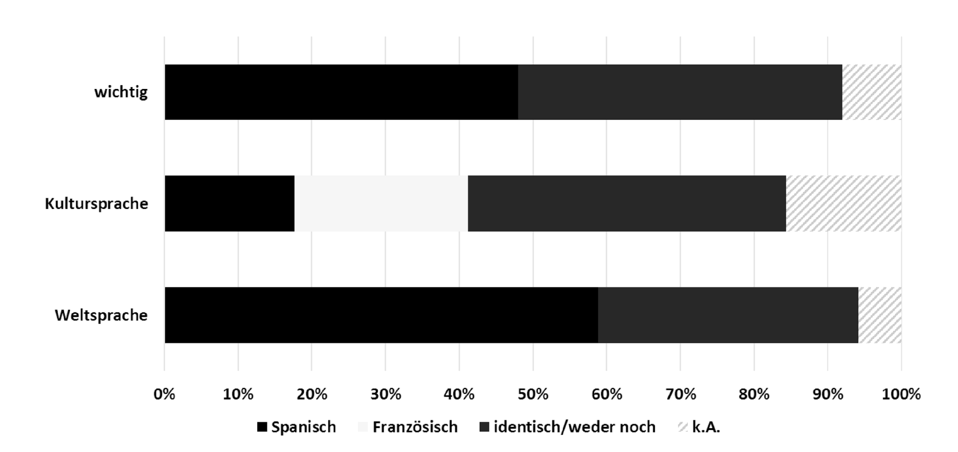


Abb. 7.24: Zuordnung von Eigenschaften zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit) entsprechend der Kriterien ‚wichtige Sprache', ‚Kultursprache', ‚Weltsprache'.

Spanischen als alleinige Sprache zugewiesen, aber auch hier überwog die unterschiedslose Einschätzung beider Sprachen (Abb. 7.24, zweiter Punkt).

Unter den wenigen freien Kommentaren am Ende des Fragebogens bezogen sich zwei auf die Statusfragen. So wurde beispielsweise das Label ‚Kultursprache' in seiner Aussagekraft in Frage gestellt: „Ich verstehe diese Frage nicht: Spanisch Französisch als ‚Kultursprache'". Auch der verhältnismäßig höhere Anteil der Option ‚keine Angabe' im Vergleich etwa zu Bezeichnung als ‚Weltsprache' deutet darauf hin, dass die Kategorie ‚Kultursprache' weniger gefestigt und selbstverständlich ist, obwohl beide Begriffe ähnlich vage sind.

Der Status einer Sprache als ‚Weltsprache' scheint allerdings zumindest mit Kennzeichen wie der Größe der Sprachgemeinschaft, der kommunikativen Reichweite oder auch der ökonomischen Bedeutung einigermaßen konkret vorstellbar zu sein. Hierauf deutet ein weiterer Kommentar aus einem Fragebogen hin: „Unglaublich viele Länder/Personen sprechen Spanisch und nur wenig Englisch auf der Welt. Daher halte ich es für wichtig, an allen deutschen Schulen Spanischunterricht anzubieten, es ist auch eine Art Weltsprache und extrem wichtig für die globale Verständigung." Allerdings zeigt auch hier die Formulierung „eine Art Weltsprache" eine gewisse Distanzierung oder eine differenziertere Sicht auf Statuszuweisungen an Einzelsprachen, die häufig in der öffentlichen Debatte weniger nuanciert vorgenommen werden.

Als ‚Wirtschaftssprache' wurde trotz der enormen Bedeutung Frankreichs für bilaterale Handelsbeziehungen etwas häufiger Spanisch als Französisch bezeichnet (Abb. 7.25). Auch hier legte sich jedoch die große Mehrheit der Befragten nicht auf eine der beiden Sprachen fest. Ob Lernende mit der Zielsprache eine bestimmte ökonomische Bedeutung oder Rolle verbinden, lässt sich offenbar besser mit anderen Fragetechniken erfassen, vgl. etwa oben die Items zur materiellen Bedeutung von Spanischkenntnissen. Hinzu kommt, dass der Begriff ‚Wirtschaftssprache' deutlich weniger geläufig ist als die Einordnung einer Sprache als ‚Weltsprache', obwohl letzterer Begriff weiter gefasst ist und die ökonomische Dimension zwar mit einbezieht, ohne sie jedoch von anderen Bedeutungskriterien abzugrenzen.

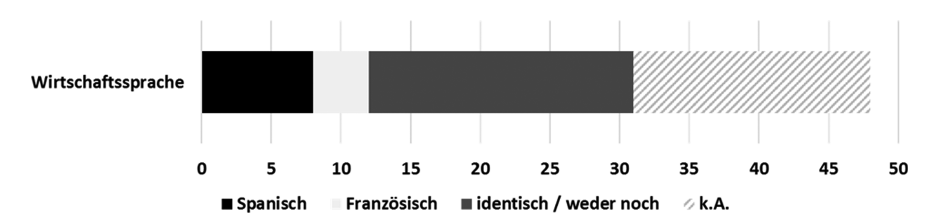


Abb. 7.25: Zuordnung der Eigenschaft ‚Wirtschaftssprache' zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit).

Der insgesamt große Anteil der Option „weder/noch bzw. identisch" oder „keine Angabe" bei den meisten Vergleichsfragen zum Spanischen und Französischen deutet womöglich darauf hin, dass viele Befragte versuchen, Stereotype zu vermeiden und die Verknüpfung von metasprachlichen Aussagen mit allzu fest gefassten Einstellungen hinterfragen. Bei positiv konnotierten Stereotypen geht allerdings dennoch die Tendenz dazu, das Spanische zu wählen, sofern eine Entscheidung für eine der beiden Sprachen getroffen wird.

8 Spanisch in der Erwachsenenbildung

8.1 Private Sprachschulen

Ein sehr großer Teil der Sprachenlehre in der Erwachsenenbildung[39] wird in Deutschland von den Volkshochschulen abgedeckt. Das ist auch in Berlin der Fall. Damit sind öffentliche Einrichtungen die größten Akteure auf dem gesamten Fremdsprachenmarkt von der Grundschule bis zum Erwachsenenalter. Volkshochschulen werden in der Regel von den Kommunen getragen und erhalten eine erhebliche Finanzierung, die den Lernenden die Kosten für den Sprachunterricht deutlich verringert. Lediglich bei bilingualen Kitas fällt der Anteil privater Einrichtungen stärker ins Gewicht.

Private Sprachschulen sind dennoch in der Erwachsenenbildung ein wichtiger Faktor. Noch mehr als öffentliche Einrichtungen zeigt der private Sektor an, wie verschiedene Sprachen ökonomisch bewertet werden. Die privaten Sprachschulen richten sich schließlich in ihrem Angebot danach aus, welche Sprachen wie stark nachgefragt werden bzw. wie gut sie sich vermarkten lassen. Dementsprechend liefert die Anzahl der Sprachschulen, die bestimmte Sprachen anbieten, ein gewisses Anzeichen dafür, welche Sprachen als gut vermarktbar gelten.

Wenig überraschend bieten die meisten privaten Sprachschulen in Berlin Englisch an (Abb. 8.1). Spanisch steht an zweiter Stelle vor Italienisch und Französisch. Die Anzahl der Sprachschulen, die bestimmte Sprachen anbieten, ist selbstverständlich nur ein sehr grober Indikator für den Stellenwert von Sprachen. Genauere Daten über die Anzahl von Kursen oder Lernenden ließen sich nicht erheben. Die allermeisten Sprachschulen waren nicht bereit, derartige betriebliche Informationen zu teilen. Nur ein Dutzend Schulen haben auf Anfrage detaillierte Angaben dazu gemacht, so dass sich kein Gesamtbild ermitteln lässt. Die Informationen dieser Sprachschulen lassen aber vermuten, dass sich das Unterrichtsangebot insbesondere im Hinblick auf die Gruppengrößen von den Volkshochschulen abhebt. Die meisten Kurse der privaten Anbieter finden in Kleingruppen mit einstelliger Teilnehmerzahl statt, viele bieten auch Einzelunterricht an. An Volkshochschulen können dagegen die Gruppen deutlich größer ausfallen, vor allem bei beliebten Sprachen. Eine Tendenz zum Stellenwert des

39 Hochschulen als tertiäre Bildungseinrichtungen auch zur Erwachsenenbildung kann man angesichts des Lebensalters der Studierenden ebenso zur Erwachsenenbildung rechnen. Gemeint ist hier die nicht-universitäre, allgemeinbildende Erwachsenenbildung.

https://doi.org/10.1515/9783110708479-008

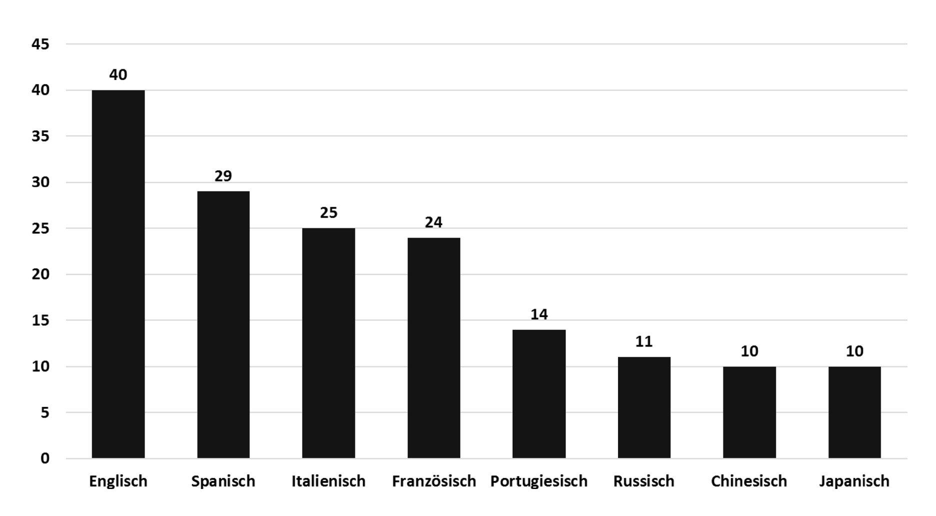


Abb. 8.1: Anzahl privater Sprachschulen nach angebotenen Sprachen (Juni 2017).
Quelle: www.sprachschulen-berlin.info. Schulen, die mehrere Sprachen anbieten, werden für jede Sprache jeweils einmal gezählt. Schulen mit mehreren Standorten wurden für jeden Standort separat gezählt, da sie manchmal an unterschiedlichen Standorten unterschiedliche Sprachen anbieten.

Spanischen an privaten Sprachschulen ergab sich aus den vereinzelten Angaben nicht. Im Vergleich lässt sich jedoch vermuten, dass unter den Anbietern, die nicht von den Kommunen unterstützt werden, das Instituto Cervantes in Berlin deutlicher Marktführer nach Anzahl der Kurse und der Lernenden sein dürfte.

8.2 Spanisch an Volkshochschulen

Besonders wichtige Anbieter von Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung in Deutschland sind die Volkshochschulen. Sie werden in Berlin von den Bezirken betrieben und setzen zum Teil verschiedene sprachliche Schwerpunkte, so dass auch einige weniger häufig gelernte Sprachen an Volkshochschulen belegt werden können. Dadurch entsteht stadtweit ein äußerst diverses Sprachenangebot, wobei die ‚großen' Sprachen flächendeckend vorhanden sind. Trotzdem gibt es Unterschiede im Detail, welche Sprachen in welchem Umfang und auf welchem Lernniveau unterrichtet werden.

Deutschlandweit stand bei der Belegung von Fremdsprachenkursen an Volkshochschulen das Englische im Jahr 2015 an erster Stelle (Huntemann/ Reichart 2016: 31, Abb. 8.2). Es folgte mit großem Abstand Spanisch, das wiederum mit einem Unterschied von einigen Zehntausend Lernenden vor Italienisch und Französisch lag. Diese Reihenfolge lässt sich bereits seit Beginn der 2000er

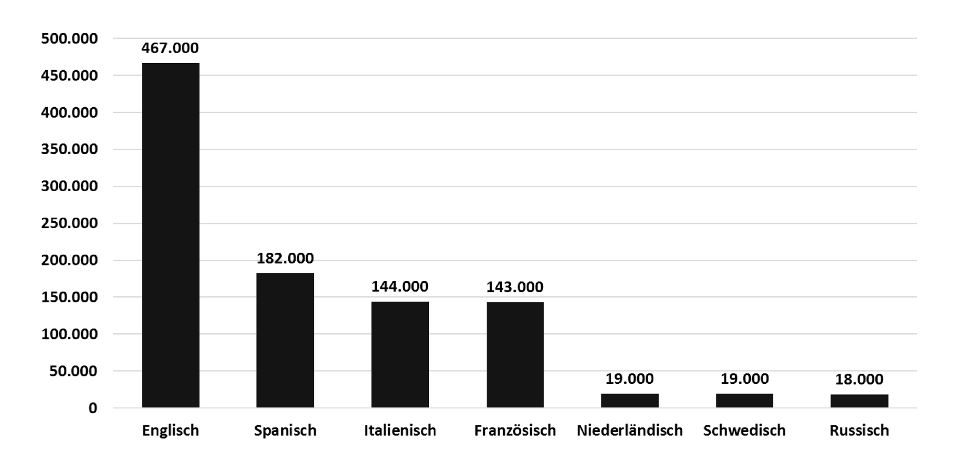


Abb. 8.2: Anzahl der Teilnehmer*innen an Fremdsprachenkursen in Volkshochschulen in Deutschland, 2015 (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung).
Huntemann/Reichart 2016: 31. Deutsch als Fremdsprache wird hier nicht aufgeführt, weil sich das Angebot an eine andere Zielgruppe richtet und besonders im Jahr 2015 durch die hohe Anzahl an Geflüchteten in Deutschkursen der Vergleich zu den anderen Sprachen verzerrt würde.

beobachten, wobei sich der Abstand vom Spanischen zu Italienisch und Französisch tendenziell leicht vergrößert hat (Klump/Willems 2012: 167). In Berlin sahen die Verhältnisse ähnlich aus (im Jahr 2017, Abb. 8.3). Auch hier wurde Englisch bei weitem am häufigsten gewählt, danach folgte Spanisch vor Französisch und Italienisch. Deutschlandweit lässt sich um die Jahrtausendwende beobachten, dass der Anteil von Englisch, Französisch und Italienisch am gesamten Fremdsprachenangebot der Volkshochschulen rückläufig ist, weil die Auswahl an Sprachen immer weiter wächst. Im Vergleichszeitraum von 1998 bis 2007 verzeichnet Spanisch dagegen einen leichten Zuwachs bei seinem Gesamtanteil, trotz der Diversifizierung des Angebots (Weiß 2009: 46). In diesem Zeitraum zieht Spanisch an Französisch und Italienisch vorbei und belegt danach den zweiten Platz der angebotenen Fremdsprachen.

Da das Englische unter den Fremdsprachen eine gewisse Sonderstellung einnimmt, lohnt vor allem ein Vergleich des Spanischen mit anderen relativ oft gelernten Sprachen, die auch in der Schule als mehr oder weniger kanonisch angesehen werden, d. h. mit Französisch, Italienisch und Russisch. Schlüsselt man die Kurse, die an Berliner Volkshochschulen angeboten werden, nach Niveau im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) auf, ergibt sich ein interessantes Bild.

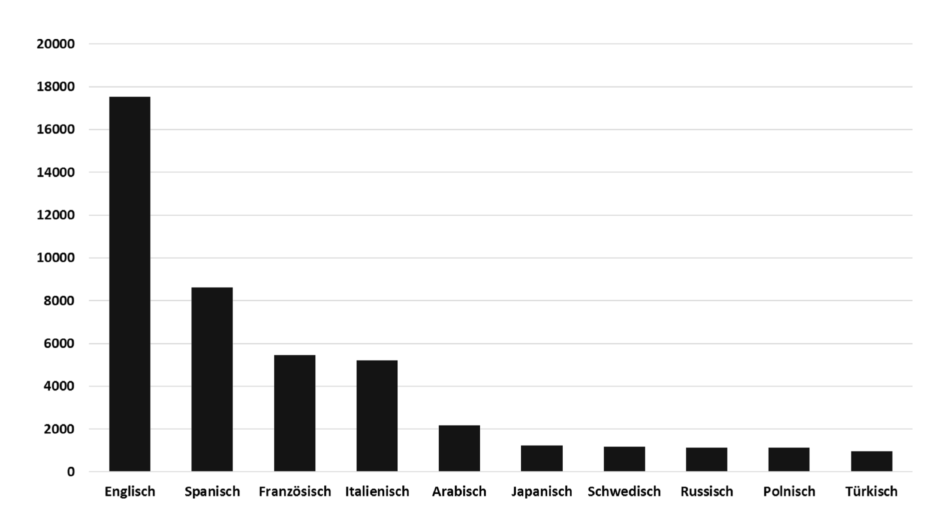


Abb. 8.3: Anzahl der Teilnehmer*innen an Fremdsprachenkursen in Volkshochschulen in Berlin, 2017 (Berliner Volkshochschulstatistik, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 16).

Spanischkurse werden zum überwiegenden Teil für auf Anfangsniveau ohne Vorkenntnisse (Stufe A1) angeboten (Abb. 8.4). Mehr als die Hälfte aller Spanischkurse ist auf dieser Stufe angesiedelt. Bereits ab Stufe A2 werden anteilig etwas

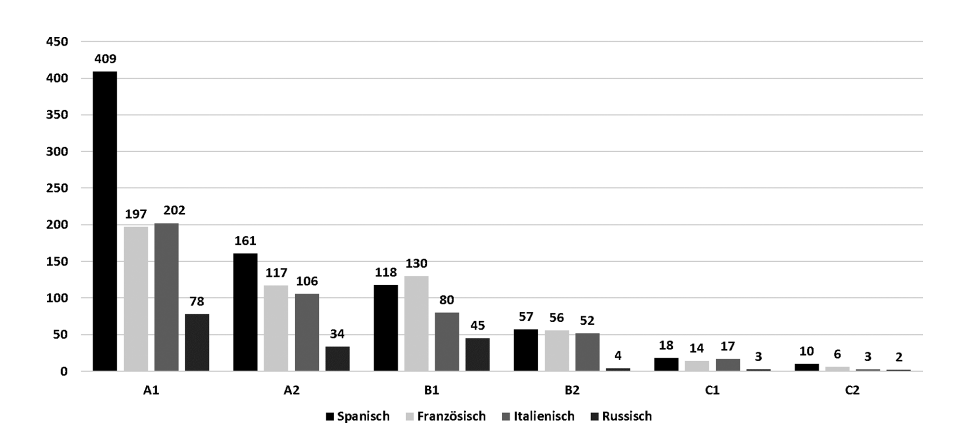


Abb. 8.4: Anzahl der Kurse für verschiedene Fremdsprachen nach Stufe an Berliner Volkshochschulen, Angebot von Kursen mit Beginn zwischen September 2016 und September 2017 laut Online-Katalog der Berliner Volkshochschulen.
Brückenkurse wie etwa ein Kurs im Niveau A2/B1 wurden jeweils für die niedrigere Niveaustufe gezählt.

mehr Französisch- und Italienischkurse angeboten (Abb. 8.5). Auf Niveau B1 liegt Französisch auch in absoluten Zahlen vor Spanisch, und bei den Fortgeschrittenenkursen auf Stufe B2 und C1 ist selbst Italienisch etwa ebenso häufig wie Spanisch.

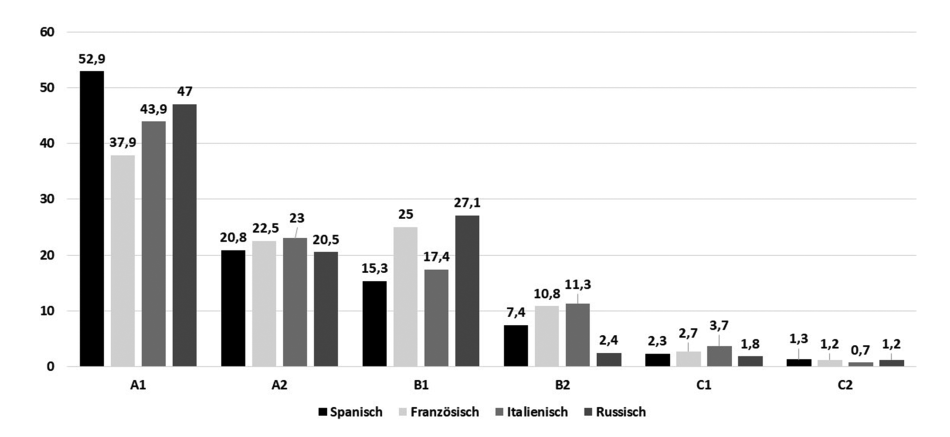


Abb. 8.5: Anteile der Kurse verschiedener Niveaustufen am Gesamtangebot in der jeweiligen Sprache (in Prozent).

Es ist demnach wahrscheinlich nicht übertrieben zu sagen, dass Spanisch an den Volkshochschulen eine ‚Anfängersprache' ist, die vorwiegend von Lernenden ohne Vorkenntnisse gewählt wird. Das kann durchaus als Zeichen für die Beliebtheit und zunehmende Verbreitung von Spanisch gedeutet werden. Während die Teilnahme am Fach Spanisch an Schulen zunimmt, ist Französisch noch immer die weitaus häufigere zweite Fremdsprache und war dies zur Schulzeit der jetzigen Erwachsenengenerationen erst recht. Viele, die in der Schule kein Spanisch gelernt haben, ergänzen nun an den Volkshochschulen die Kenntnisse um diese Sprache, die offenbar von vielen als wünschenswert angesehen wird. Möglicherweise zeigt der hohe Anteil an A1-Kursen aber auch eine hohe Abbruchquote an. Es ließe sich vermuten, dass viele Lernende es ausreichend finden, Grundkenntnisse des Spanischen zu erwerben oder aus anderen Gründen keine Fortgeschrittenenkurse anschließen. Bei den anderen Sprachen geht die Anzahl der Kurse in den höheren Stufen ebenfalls zurück, jedoch nicht so stark wie beim Spanischen.

Französischkurse werden dagegen anteilig häufiger auf fortgeschrittenem Niveau angeboten als Spanischkurse. Darin dürfte sich die Tatsache widerspiegeln, dass Französisch in der Schule viel gelernt wird, aber manche Sprecher*innen das Bedürfnis haben, diese Kenntnisse später zu erweitern oder aufzufrischen.

Französisch hat von den vier verglichenen Sprachen den niedrigsten Anteil an A1-Kursen am gesamten Kursangebot.

Die Volkshochschulen scheinen mit ihrem Fremdsprachenunterricht die Angebote der Schulen zu ergänzen bzw. zu erweitern. Sprachen, die in der Schule gelernt werden, können ausgebaut werden; Sprachen, die in den Schulen (noch) seltener unterrichtet werden, lassen sich an der Volkshochschule nachholen. Dabei erfüllen die Volkshochschulen im Hinblick auf das Spanische zusätzlich die Funktion, Kenntnisse nachzuholen, die zuvor nicht in der Schule erworben werden konnten, nach denen inzwischen aber eine substanzielle Nachfrage besteht.

Vor dem Hintergrund der besonderen Stellung des Spanischen im Angebot der Volkshochschulen lohnt sich ein genauerer Blick auf die Motivationen und Erfahrungen der Lernenden: Welche Gründe haben sie dazu bewogen, einen Spanischkurs zu belegen? Welche Kenntnisse und welche Verwendungsmöglichkeiten erwarten sie? Was verbinden sie mit dem Spanischen, und welche Stellung hat es für die Lernenden im Vergleich zu anderen Sprachen?

Um diese Fragen näher zu klären, wurden in einem Zeitraum von Herbst 2016 bis Frühjahr 2017 an vier Volkshochschulen in unterschiedlichen Bezirken Berlins insgesamt 102 Teilnehmer*innen[40] in Spanischkursen aller Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) von A1 bis C2 befragt. Ausgewählt wurden Volkshochschulen in unterschiedlichen Lagen der Stadt, d. h. in eher innerstädtischen Bezirken und solchen am Stadtrand, im ehemaligen Ost- und Westteil Berlins (Tab. 8.1). Es wurde ein gedruckter Fragebogen am Rande der Unterrichtsstunde vorgelegt, der größtenteils quantitativ auszuwertende Fragen umfasste, aber auch einige kleinere Freitextfragen, mit denen qualitative Daten gewonnen wurden.

Tab. 8.1: Teilnehmerzahl in der Befragung nach Volkshochschulen verschiedener Bezirke.

Bezirk	**gesamt**
Charlottenburg-Wilmersdorf	35
Mitte	21
Spandau	23
Treptow-Köpenick	23
	102

40 Im Folgenden werden bei allen Auswertungen jeweils absolute Zahlen angegeben, die angesichts der Anzahl von 102 Datensätzen entsprechend fast exakt auch als Prozentwerte gesehen werden können, sofern die Frage von allen Teilnehmenden beantwortet wurde.

Die Altersspanne der Befragten war recht breit gestreckt zwischen einem Alter von 20 bis 83 Jahren (Abb. 8.6). Die Altersgruppe der berufstätigen Jahrgänge war relativ etwas stärker vertreten als andere Stufen, mehr als jede*r vierte Teilnehmer*in war 35 Jahre alt oder jünger. Damit war das Publikum insgesamt etwas jünger als die durchschnittliche Zielgruppe in Sprachkursen der Berliner Volkshochschulen, aber auch Lernende im Alter über 65 waren stärker vertreten als in Sprachkursen allgemein.[41] Im Vergleich zur Alterszusammensetzung in VHS-Sprachkursen im deutschlandweiten Schnitt ist die Verteilung fast passgenau mit einer ganz leichten Überrepräsentation der jüngsten Altersgruppe sowie der 51- bis 65-Jährigen.

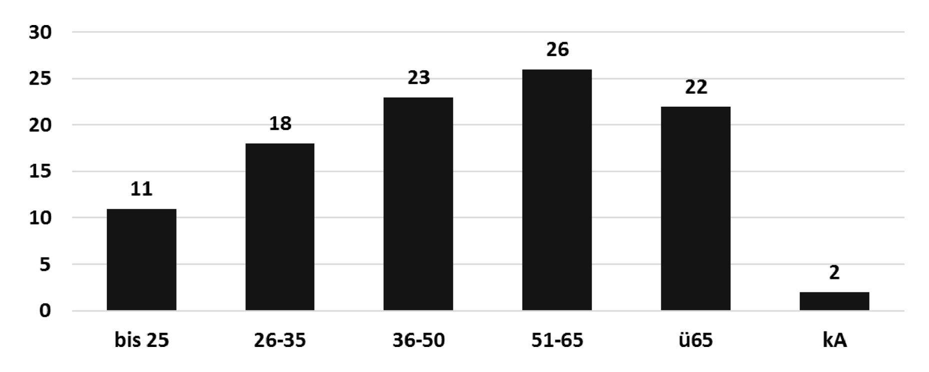


Abb. 8.6: Anzahl der Befragten an Berliner Volkshochschulen nach Altersgruppen (Einteilung angelehnt an die Berliner Volkshochschulstatistik 2017).

Frauen waren im Datensatz deutlich überrepräsentiert (Abb. 8.7). An den Volkshochschulen Berlins werden Sprachkurse generell sehr viel häufiger von Frauen als von Männern belegt, so dass diese Verteilung ungefähr dem Gesamtpublikum ähnelt.[42] Insgesamt entspricht die Tendenz im Datensatz auch dem bundesweiten Publikum von Volkshochschulen, das quer durch alle Programmbereiche überwiegend weiblich und im Programmbereich Sprachen vergleichsweise jung ist (Huntemann/Reichart 2016: 10–11, Weiß 2009: 47). Die Beliebtheit des Spanischen im Gesamtvergleich der Sprachen gepaart mit dem relativ jungen Teilnehmerkreis könnte sich auf die Kundschaft der Volkshochschu-

41 Vgl. Berliner Volkshochschulstatistik für das Jahr 2017 (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 15).
42 Über alle Volkshochschulkurse und alle Sprachen gerechnet wurden im Jahr 2017 Sprachkurse zu 69% von Frauen und zu 31% von Männern belegt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 15).

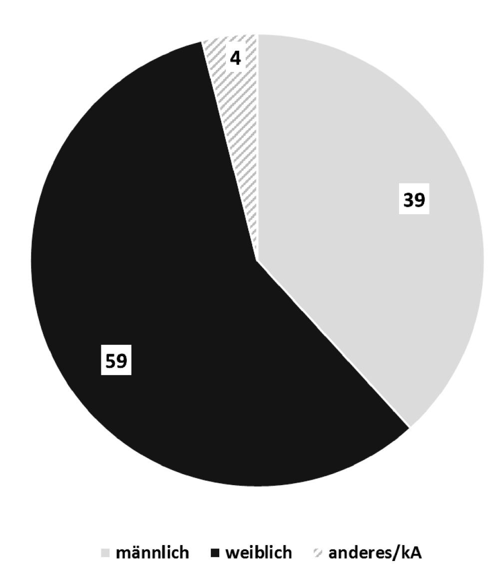


Abb. 8.7: Anzahl der Befragten an Berliner Volkshochschulen nach Geschlecht.

len möglicherweise verjüngend auswirken. Langfristig könnte dieser Entwicklung allerdings die ebenfalls große Beliebtheit von Spanisch als Fremdsprache in weiterführenden Schulen entgegenstehen. Wenn jüngere Generationen künftig häufiger in der Schule Spanisch lernen, wird das Reservoir dieser Altersgruppe für die Spanischkurse der Volkshochschulen wieder kleiner.

Die Befragten zeichneten sich durch ein insgesamt sehr hohes Bildungsniveau aus (Abb. 8.8). Über zwei Drittel der Teilnehmer*innen hatten mindestens einen (Fach-)Hochschulabschluss. Vergleichswerte für alle Volkshochschulen Berlins oder Deutschlands liegen hierzu nicht vor. Es lässt sich allerdings vermuten, dass Spanisch eher ein bildungsaffines Publikum anzieht, das eine zusätzliche Sprache erlernen möchte. Demgegenüber kann beispielsweise Englisch deutlich mehr als Basisqualifikation angesehen werden und es wird deshalb möglicherweise häufiger von Menschen gewählt, die kein oder wenig Englisch in der Schule gelernt haben und dies nun nachholen möchten.

Aus der mittleren Stufe (B1-B2) nahmen relativ wenige Lernende teil, die Befragung erlaubt dadurch aber einen guten Vergleich zwischen den Reaktionen von Befragten aus Kursen für Anfänger*innen und für weiter Fortgeschrittene (Tab. 8.2).

Fast die Hälfte der Befragten strebt an, insgesamt ein hohes Niveau (Stufe C) zu erreichen (Abb. 8.9). Nur eine Minderheit ist mit Grundkenntnissen auf Stufe A zufrieden und hat nicht vor, mehr Spanisch zu lernen. Die oben aufgeführten Zah-

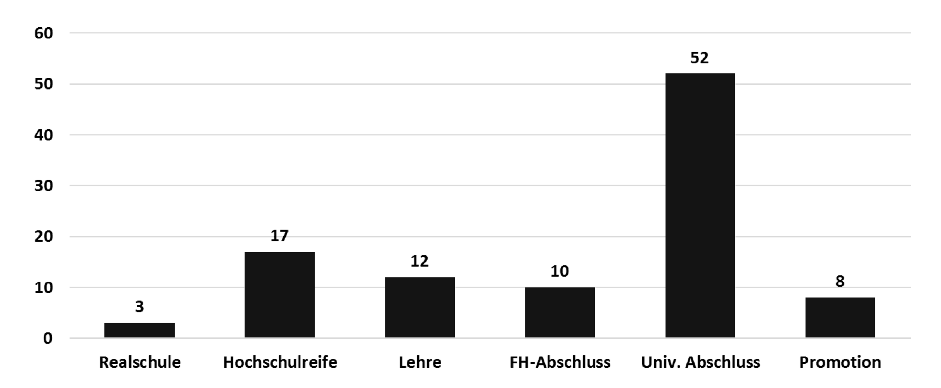


Abb. 8.8: Anzahl der Befragten an Berliner Volkshochschulen nach höchstem erreichtem Bildungsabschluss.

Tab. 8.2: Teilnehmerzahl in der Befragung nach Sprachstufen.

Stufe	Anzahl
A1-A2	47
B1-B2	20
C1-C2	34
	102

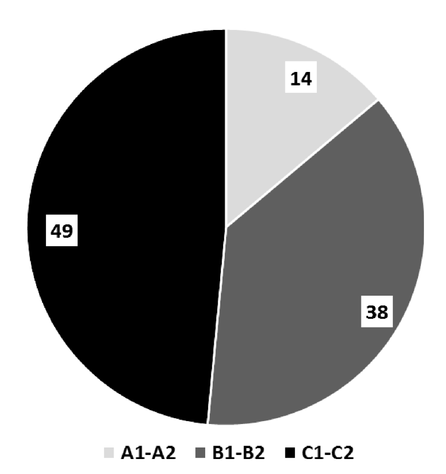


Abb. 8.9: Antworthäufigkeit auf die Frage „Welches Sprachniveau streben Sie insgesamt an?“

len zu den unterschiedlichen Niveaustufen, auf denen Spanischkurse an Berliner Volkshochschulen angeboten werden, zeigen allerdings sehr deutlich, dass ein großer Teil der Lernenden keinen weiterführenden Kurs besucht – jedenfalls nicht an einer Volkshochschule. Mangelndes Interesse an umfangreicheren Kenntnissen dürfte offenbar nicht der Grund hierfür sein. Es wäre daher notwendig, noch einmal genauer zu erfassen, weshalb viele Lernende nicht das Sprachniveau erreichen, das sie sich ursprünglich zum Ziel gesetzt haben, bzw. wie ernsthaft das Ziel tatsächlich verfolgt wird.

Die meisten Spanischlernenden scheinen die Sprache durchgehend an der Volkshochschule zu erwerben. Die Angaben zur bisherigen Lerndauer an einer VHS stimmen recht genau überein mit den Belegungszahlen der einzelnen Sprachstufen (Abb. 8.10). Dass man für Kurse auf fortgeschrittenerem Niveau an andere Institutionen wechseln würde ist also keine plausible Erklärung für den niedrigen Anteil von Kursen auf Stufe B und C an Volkshochschulen. Dass fast die Hälfte der Befragten bereits mehrere Jahre an einer Volkshochschule Spanisch lernt, dürfte für die Motivation der Lernenden und ihre Zufriedenheit mit dem Unterricht sprechen.

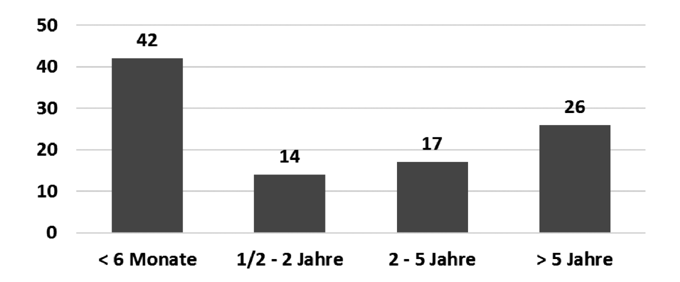


Abb. 8.10: Antworthäufigkeit auf die Frage „Seit wann lernen Sie Spanisch an einer Volkshochschule?“

Mehr als die Hälfte der Befragten orientiert sich beim Spanischlernen am europäischen Standard, also am Spanischen aus Spanien (Abb. 8.11). Relativ viele Lernende geben an, dass sie keine spezifische regional ausgerichtete Sprachform erwerben möchten oder verschiedene Formen gemischt verwenden. Nur eine Minderheit orientiert sich dezidiert an lateinamerikanischen Modellen.

Die Bindungskraft des europäischen Spanisch scheint in den Volkshochschulkursen noch eine relativ hohe Wirkung zu entfalten, trotz der demographischen Mehrheit Lateinamerikas. Die geographische Nähe und damit auch der weitaus häufigere Kontakt mit Spanien dürfte hier jedoch mindestens eine ebenso große Rolle spielen wie das Festhalten an einem normativen Sprach- und Kulturmodell.

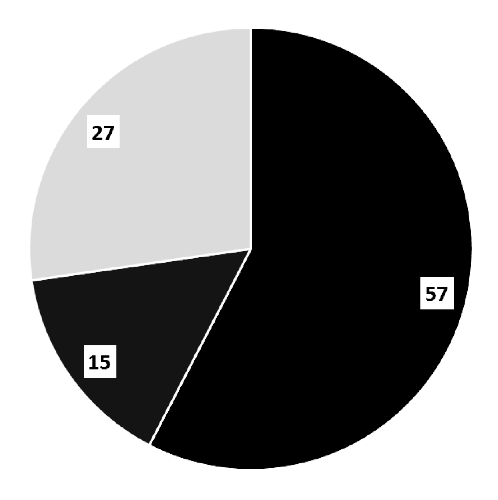


Abb. 8.11: Antworthäufigkeit auf die Frage „Wenn Sie Spanisch sprechen oder schreiben, an welcher Form des Spanischen orientieren Sie sich hauptsächlich (z. B. in der Aussprache, im Wortschatz oder in der Grammatik)?"

Bei fast allen Befragten fügt sich das Spanische in ein bereits bestehendes Repertoire verschiedener Sprachen ein (Abb. 8.12). Dazu gehört das Deutsche und bei fast allen auf hohem Niveau auch das Englische. Fast zwei Drittel der Befragten haben außerdem Französischkenntnisse, wenn auch zum großen Teil nur im Rahmen von Grundlagen. An dieser Stelle bestätigt sich der Eindruck, dass Spanischkenntnisse in der Erwachsenenbildung häufig dann erworben werden, wenn bereits Französischkenntnisse vorhanden sind. In den meisten Fällen dürften diese Kenntnisse aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht stammen. Kenntnisse des Italienischen oder Russischen hatte immerhin jede*r Fünfte, allerdings nur äußerst selten auf höherem Niveau.

Abgefragt wurden auch weitere in Deutschland bzw. Berlin verbreitete Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Polnisch. Muttersprachliche oder fließende Kenntnisse wurden hier nicht genannt; nur vereinzelt wurden Grundlagen oder fortgeschrittene Kenntnisse dieser Sprachen angegeben. Das könnte darauf hindeuten, dass Spanischkurse an Volkshochschulen momentan nur selten Menschen mit Migrationshintergrund anziehen, die ihre Mehrsprachigkeit dadurch um eine beliebte Sprache erweitern möchten. Der Anteil könnte in anderen Stadtbezirken wie Neukölln oder Friedrichshain-Kreuzberg höher sein. Allerdings deckt auch der Bezirk Mitte durchaus stark mehrsprachige Gebiete ab, ohne dass sich dies in den vorliegenden Daten niederschlagen würde.

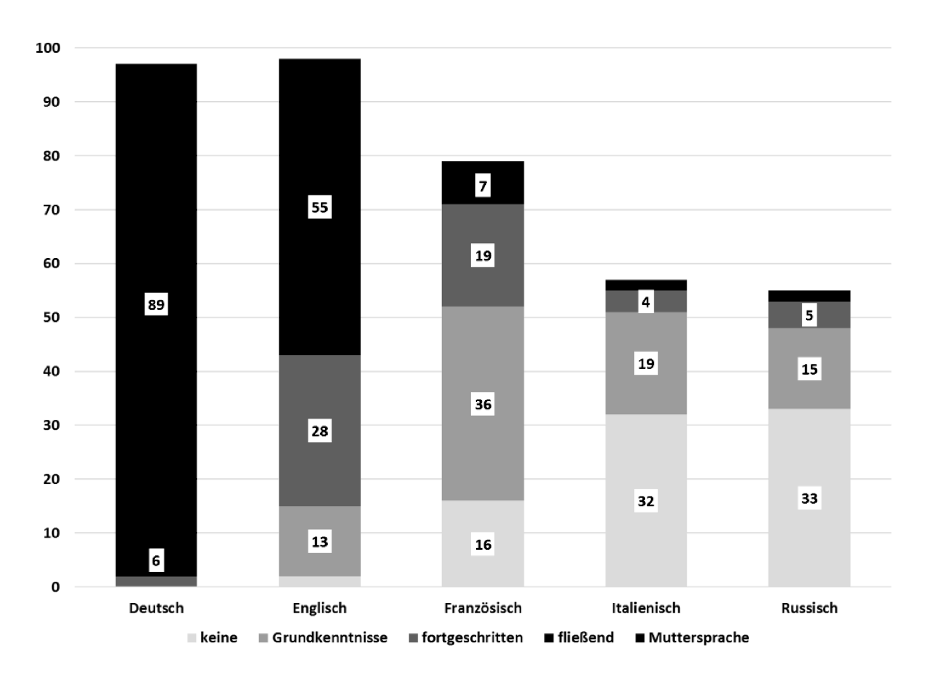


Abb. 8.12: Sprachkenntnisse der befragten Teilnehmer/innen an Spanischkursen in Berliner Volkshochschulen (Antworthäufigkeit in absoluten Zahlen).

Zusätzlich zu den vorgegebenen Sprachen konnten weitere Sprachen im Fragebogen mit dem jeweiligen Kenntnisstand angegeben werden. Davon machte fast jede*r fünfte Befragte (19 Personen) Gebrauch, was erneut die enorme sprachliche Vielfalt Berlins illustriert. Auf den verschiedensten Stufen wurden hier beispielsweise Griechisch, Bulgarisch, Chinesisch, Schwedisch oder Ungarisch jeweils zwei- bis dreimal genannt.

Die Motivationen zum Erlernen des Spanischen sind bei den Befragten breit gestreut. Nur etwa ein Viertel gab an, keinen konkreten Grund dafür zu haben. Bei allen anderen gibt es konkrete Hintergründe, die zur Teilnahme an dem Spanischkurs geführt haben. Diese Gründe wurden in einem Freitextfeld abgefragt. Zudem wurden Verwendungsdomänen vorgegeben, in denen die Spanischkenntnisse gegenwärtig oder künftig genutzt werden. Diese Bereiche überschneiden sich in vielen Fällen mit den angegebenen Motivationen, da die Gründe zum Erlernen üblicherweise zusammenhängen mit dem erwarteten oder geplanten Einsatz der gelernten Sprache. Es bietet sich daher an, diese Angaben gemeinsam zu betrachten.

Bei den vorgegebenen Verwendungsbereichen geben fast alle Befragten an, dass sie ihre Spanischkenntnisse auf Reisen nutzen (möchten) (Abb. 8.13). Im familiären Kontext spielt das Spanische für die meisten dagegen keine größere

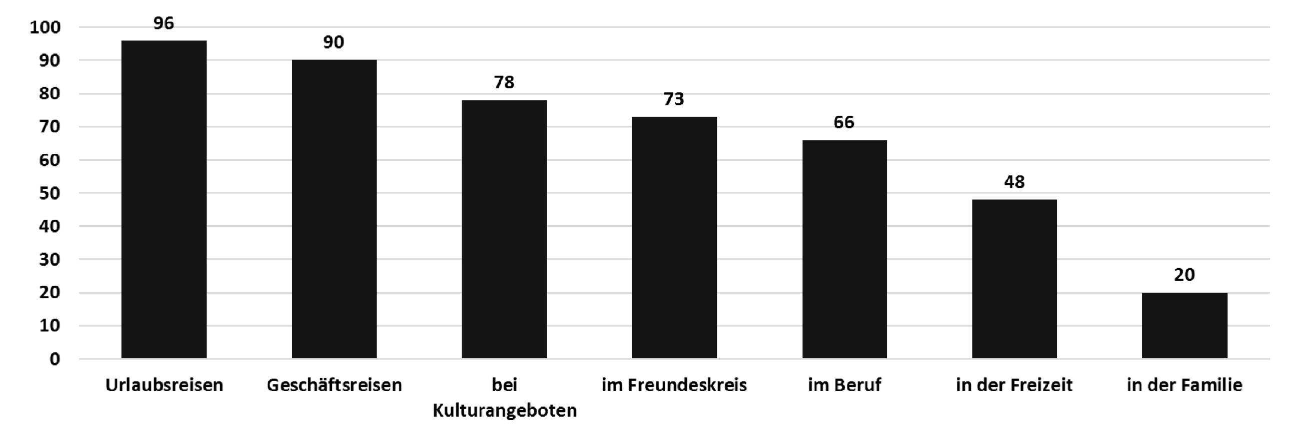


Abb. 8.13: Antworthäufigkeiten (in Prozent) auf die Frage „In welchen Zusammenhängen nutzen Sie Ihre Spanischkenntnisse bzw. möchten dies künftig gerne tun?“ (Mehrfachnennung möglich).

Rolle. In den allermeisten Fällen wäre das Spanische wahrscheinlich ohnehin bereits in anderen Kontexten erworben worden, wenn es für das Familienleben von Bedeutung wäre. In einzelnen Fällen kann allerdings der Kurs tatsächlich zentral sein für die Kommunikation in der Familie, etwa in einer neuen Beziehung, über die erstmals Kontakt zu spanischsprachigen Angehörigen entstanden ist.

Überraschend ist der sehr hohe Anteil derjenigen, die auch auf Geschäftsreisen Spanisch sprechen oder dies tun möchten. Dass tatsächlich für fast alle Befragten das Spanische auf beruflichen Reisen relevant ist, dürfte unwahrscheinlich sein. Stattdessen lässt sich vermuten, dass die Fragestellung eher als Wunsch gelesen wurde. Die Antworten wären dann eher zu deuten als Ausdruck der Erwartung oder Hoffnung, dass Spanischkenntnisse zukünftig auf Geschäftsreisen eingesetzt werden können.

Deutlich wird aus den Daten, dass Reisen an allererster Stelle der Gründe zum Erwerb des Spanischen stehen. Die Nutzung des Spanischen im eigenen Umfeld in Deutschland ist demgegenüber klar sekundär. Dies scheint auf den ersten Blick völlig logisch, da in spanischsprachigen Ländern häufiger die Gelegenheit oder sogar Notwendigkeit herrscht, Spanisch zu sprechen. Andererseits sind für die meisten Befragten vermutlich Reisen ins spanischsprachige Ausland kein regelmäßiges Ereignis. Demgegenüber könnte der Kontakt mit Spanischsprecher*innen in Berlin deutlich frequenter sein, wenn ein entsprechendes privates oder berufliches Netzwerk vorhanden ist.

Da die Freitextangaben zu den Lernmotivationen in der Regel nur eine oder zwei selbst gewählte Angaben beinhalten, lassen sich die Prioritäten der Befragten mit diesen Informationen noch einmal klarer erkennen (Abb. 8.14). Angegeben wurden hier sicherlich diejenigen Verwendungsbereiche, die als besonders relevant betrachtet werden. Genannt wurden beispielsweise einige sehr spezifische Zielsetzungen wie die Nützlichkeit des Spanischen für ein Studium der Altamerikanistik, Salsatanzen als Hobby[43] oder das Engagement in Solidaritätsorganisationen mit Lateinamerika. Reisen standen bei den angegebenen Motivationen erneut an erster Stelle, allerdings wurden Geschäftsreisen als solche kein einziges Mal explizit genannt. Dennoch sehen einige Befragte im Spanischen einen beruflichen Nutzen, sei es für ihre Arbeit in Berlin oder für künftige Perspektiven, auch im spanischsprachigen Raum. Häufig genannt wurde zudem ein allgemein großes Interesse an Sprachen oder am Spanischen und andere affektive Labels wie Spaß, Freude, Zuneigung zur Sprache. Auch spa-

43 Vgl. Schneider (2010, 2014) zur Bedeutung des Spanischen in der Salsa-Community.

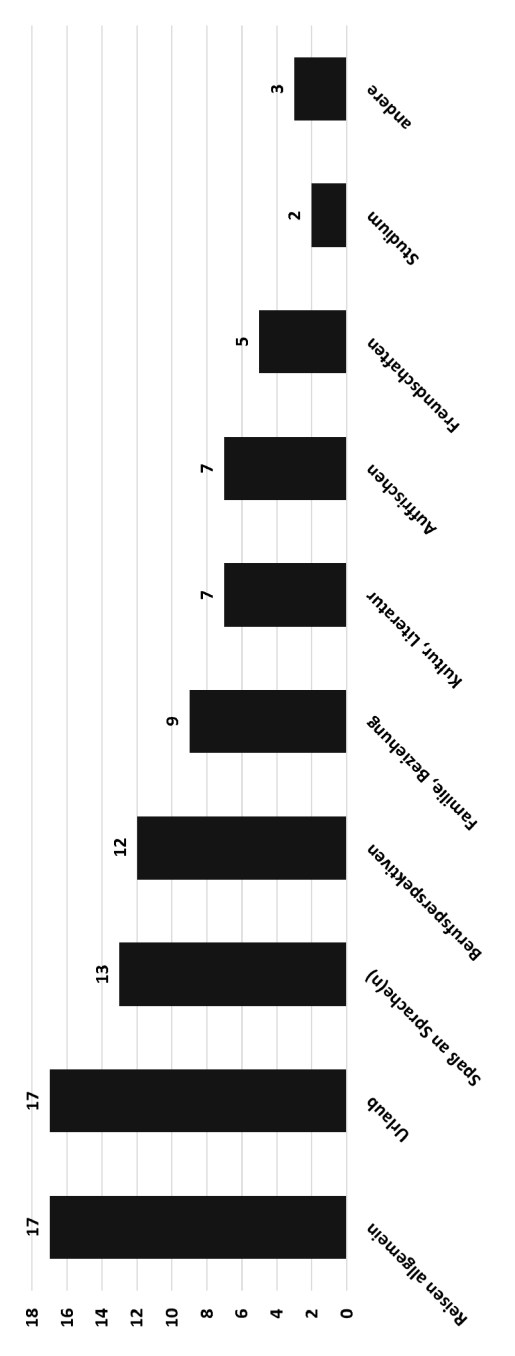


Abb. 8.14: Antworthäufigkeit (kategorisiert) im Freitextfeld auf die Frage „Gibt es einen konkreten Grund, weshalb Sie Spanisch lernen?“

nischsprachige Kultur, Literatur, Kino und Musik wurden wiederholt angeführt. Zudem sind offenbar familiäre Beziehungen für den recht kleinen Anteil, der diesen Grund nennt, eine zentrale Begründung für das Erlernen des Spanischen. Spanischsprachige Freunde führen dagegen nur wenige an, obwohl diese Option bei den vorgegebenen Verwendungskontexten relativ häufig gewählt wurde. Wahrscheinlich genießt das Spanische für die Pflege von Freundschaften keine allzu große Priorität, wenn dafür in Deutschland auch das Deutsche genutzt werden kann, oder wenn man bei internationalen Kontakten auf das Englische zurückgreifen kann.

Dass die angeführten Gründe für das Erlernen des Spanischen keine reine Fiktion sind, zeigt sich anhand der Angaben, wo die bisher erworbenen Sprachkenntnisse verwendet werden. Die deutliche Mehrheit der Befragten tut dies überwiegend in spanischsprachigen Ländern, also tatsächlich auf Reisen (Abb. 8.15). Nur ein sehr kleiner Teil wendet die Sprache auch in Deutschland an, und eine beträchtliche Anzahl der Befragten hat bislang überhaupt keine Gelegenheit, Spanisch zu sprechen.

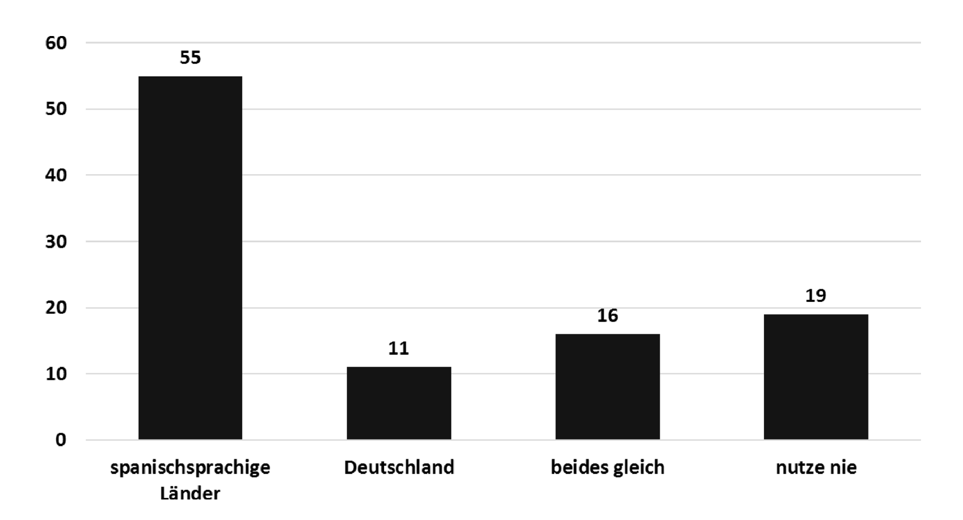


Abb. 8.15: Antworthäufigkeiten auf die Frage „Wo nutzen Sie Ihre Spanischkenntnisse bisher überwiegend?“

Die angegebenen Verwendungsbereiche decken sich mit der Tatsache, dass die meisten Befragten ihre Spanischkenntnisse eher sporadisch nutzen (Abb. 8.16). Da Reisen ins Sprachgebiet üblicherweise nicht allzu oft unternommen werden, ergibt sich für viele Lernende nur selten die Gelegenheit, ihre Sprachkenntnisse anzuwenden. Erneut gab fast jede*r Vierte an, außerhalb des Kurses nie Spanisch zu sprechen. Die angegebene Nutzung der Sprache ist in diesen Fällen

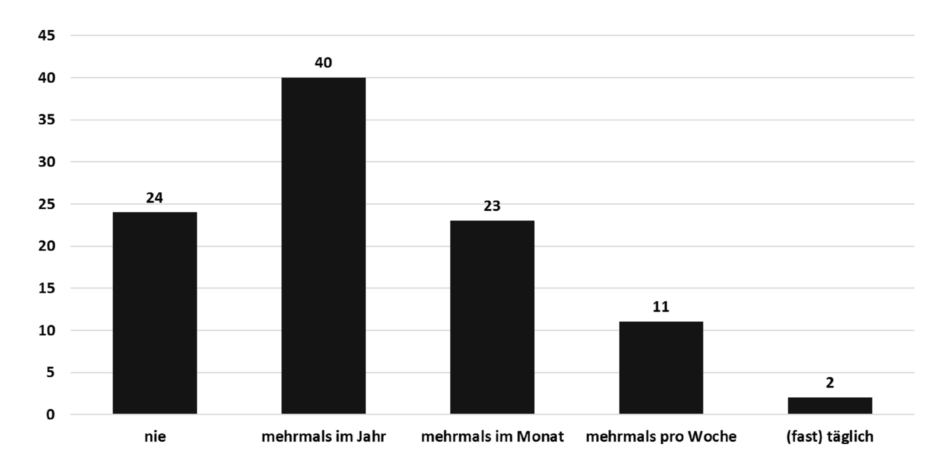


Abb. 8.16: Antworthäufigkeit auf die Frage „Wie oft sprechen Sie Spanisch außerhalb des Spanischkurses?“

daher eher eine erwartete oder erhoffte. Jede*r Dritte hat dagegen tatsächlich mehrmals im Monat oder sogar häufiger die Möglichkeit, Spanisch zu sprechen und gewinnt damit Sprachpraxis auch außerhalb des Unterrichtskontextes.

Weitere Beurteilungen und Einschätzungen zum Spanischen wurden auf Basis von insgesamt 13 Aussagen abgefragt, die auf einer 5-stufigen Skala zwischen völliger Zustimmung und Ablehnung bewertet werden konnten. Die Aussagen deckten vier Bereiche ab. Drei Statements sprachen die Modalitäten des Erlernens der spanischen Sprache an, drei weitere fragten affektive Einstellungen ab. Wiederum drei Aussagen betrafen instrumentelle Bewertungen des Spanischen, d. h. die Art und Weise wie das Spanische genutzt werden kann oder welchen Zwecken es dient. Vier Items deckten den ökonomischen Bereich ab, also die mögliche Verwendung des Spanischen in beruflichen Zusammenhängen oder die Frage nach dem materiellen Nutzen der Sprache.

Der instrumentelle Bereich knüpft am ehesten an die zuvor besprochenen Fragen zu den Verwendungsdomänen an und sollen deshalb hier zuerst behandelt werden. Die überwiegende Mehrheit der Befragten ist nicht der Meinung, dass Spanischkenntnisse unnötig sind, wenn man gut Englisch spricht (Abb. 8.17, erster Punkt). Ein anderes Urteil wäre sicherlich überraschend gewesen, da die meisten Befragten selbst gute Englischkenntnisse haben und sie sonst ihrer gegenwärtigen Aktivität, dem Erlernen des Spanischen, die Sinnhaftigkeit absprechen würden. Sie sehen daher offenbar das Spanische als sinnvolle Ergänzung ihres Sprachportfolios an und schreiben ihm einen Nutzen zu, den das Englische allein nicht ausfüllen kann oder nicht sollte. Spanischkenntnisse haben für die Lernen-

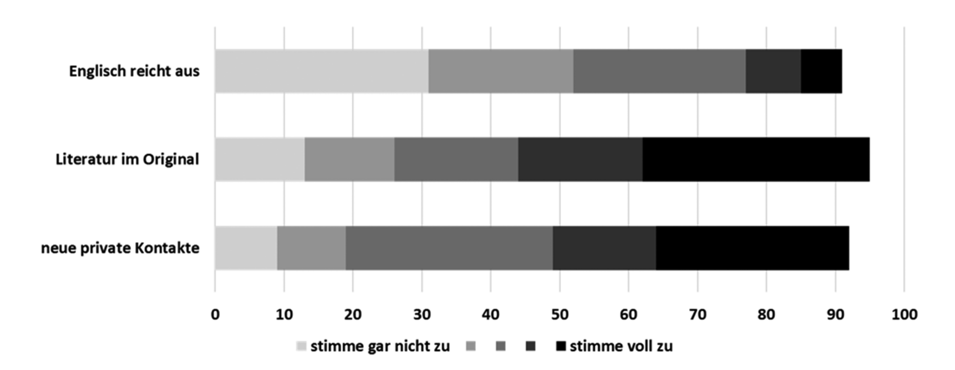


Abb. 8.17: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Aussagen zum instrumentellen Wert des Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Spanischkenntnisse sind nicht unbedingt notwendig, wenn man gut Englisch spricht."
„Ich möchte spanischsprachige Literatur im Original lesen können."
„Spanischkenntnisse helfen mir, neue Freunde und private Kontakte zu gewinnen."

den demnach einen allgemeinen Mehrwert, der auf den unterschiedlichsten Ebenen liegen kann.

Ein konkretes Beispiel für einen solchen Mehrwert ist es, spanischsprachige Literatur im Original zu lesen. Dies hatten auch einige Befragte im Freitextfeld als Ziel angegeben. Gut die Hälfte aller Befragter möchte dies gerne können (Abb. 8.17, zweiter Punkt). Dies deckt sich auch mit dem Befund, dass fast alle ein mindestens fortgeschrittenes Sprachniveau (B oder C) erreichen möchten, da für das Verstehen von Literatur ein relativ hoher Kenntnisstand notwendig ist. Gut die Hälfte der Befragten erwartet zudem, dass mit Spanischkenntnissen neue private Kontakte oder Freundschaften entstehen können (Abb. 8.17, dritter Punkt). Diese Einschätzung geht einen Schritt über die Äußerung hinaus, dass Spanischkenntnisse im Freundeskreis oder im privaten Umfeld genutzt werden oder die Befragten dies anstreben. Dies sagt viel über die erwartete kommunikative Reichweite des Spanischen aus. Die Sprache soll nicht nur die Verständigung mit bereits bekannten Personen verbessern oder verändern, sondern sogar dazu dienen, mit mehr Menschen in privaten Zusammenhängen kommunizieren zu können. Dem Spanischen wird damit also eine gewisse Türöffnerfunktion zugesprochen. Selbstverständlich ist nicht ausgeschlossen, dass dieselben Kontakte nicht auch durch Kommunikation auf Englisch oder anderen Sprachen zustande kommen könnten. Dennoch schreiben die Befragten dem Spanischen hierfür offenbar ein bedeutendes Potenzial zu.

Die Urteile zum ökonomischen und materiellen Wert des Spanischen zeigen erneut, dass die Sprache im privaten Bereich deutlich bedeutender ist als im beruflichen. Nur ein kleiner Anteil der Befragten erhofft sich von den Spanisch-

kenntnissen eine Erweiterung des beruflichen Netzwerks (Abb. 8.18, erster Punkt). Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass im Arbeitskontext sicherlich noch mehr mit Englischkenntnissen zu rechnen ist als bei manchen privaten Kontakten. Allerdings ist die Erwartung neuer beruflicher Kontakte besonders ausgeprägt bei jenen Befragten, die ihre Spanischkenntnisse auch beruflich nutzen oder dies später vorhaben.[44] Zielsetzung und Erwartungshaltung beim Spanischlernen sind bei diesen Personen also klar miteinander verknüpft. Eine noch kleinere Anzahl der Befragten lernt Spanisch aus beruflicher Notwendigkeit (Abb. 8.18, dritter Punkt). Es zeigt sich, dass Spanisch im Arbeitsleben entweder für viele keine unverzichtbare Qualifikation ist oder dass Menschen, die Spanisch für den Beruf unbedingt brauchen, die Sprache eher in anderen Zusammenhängen erwerben, sei es bei einem einschlägigen Studium oder an privaten Sprachschulen, von denen möglicherweise ein intensiveres und effizienteres Lernen erwartet wird.

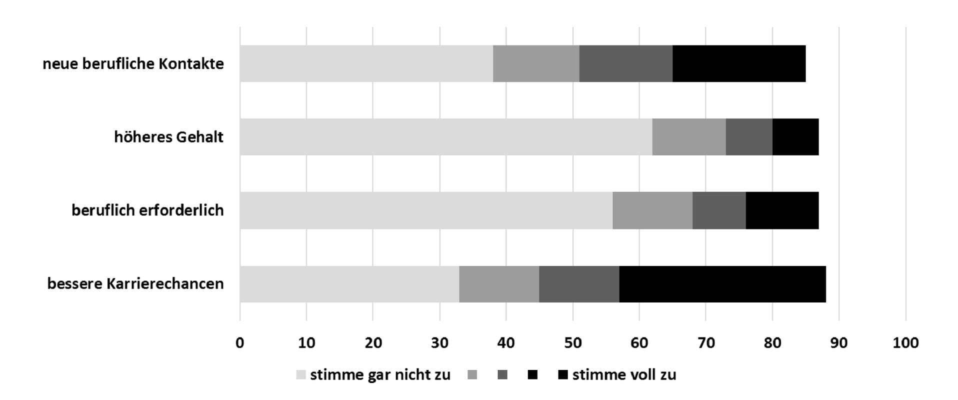


Abb. 8.18: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Aussagen zum ökonomisch-materiellen Wert des Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Spanischkenntnisse helfen mir, neue berufliche Kontakte zu knüpfen."
„Spanischkenntnisse sind ein Argument, mit dem ich von meinem Arbeitgeber ein höheres Gehalt verlangen kann."
„Ich lerne Spanisch, weil das für meinen Beruf erforderlich ist."
„Spanischkenntnisse werden meine Karrierechancen verbessern."

44 Die Zustimmung zur Aussage „Spanischkenntnisse helfen mir, neue berufliche Kontakte zu knüpfen" zeigt einen signifikanten Zusammenhang zur Angabe, Spanisch im Beruf zu nutzen oder dies tun zu wollen. Pearson's Chi-squared test: $X^2 = 38.09$, df = 4, p-value = $1.073e^{-07}$.

Fisher's Exact Test for Count Data: p-value = $2.648e^{-08}$.

Auch auf materieller Ebene scheint das Spanische keinen unmittelbaren Mehrwert zu erbringen. Die Befragten erwarten nicht, dass diese Qualifikation am Arbeitsmarkt durch ein höheres Gehalt honoriert wird (Abb. 8.18, zweiter Punkt). Die unmittelbare ökonomische Bedeutung des Spanischen für die L2-Sprecher*innen kann daher als gering gelten. Nicht erfasst sind von dieser Aussage allerdings die indirekten ökonomischen Wirkungen von Spanischkenntnissen, die möglicherweise eher einem Unternehmen zugutekommen als den Arbeitnehmer*innen selbst. Diese Fragestellung wird im Kapitel zum Spanischen im Berliner Gastgewerbe und Tourismus näher thematisiert.

Trotz des geringen materiellen Nutzens des Spanischen für die Sprecher*innen im Berufsleben gibt immerhin etwa ein Drittel der Befragten an, dass sie sich von den Sprachkenntnissen besseren Karrierechancen erhoffen (Abb. 8.18, vierter Punkt). Möglicherweise erwartet man sich hier eher einen Vorteil durch eine bislang noch relativ seltene Qualifikation, die sich zwar nicht unbedingt in materiellem Profit niederschlägt, die aber dennoch bei einer Bewerbung oder beim beruflichen Aufstieg positive Impulse liefern kann. Besonders die Hoffnung auf ein nützliches berufliches Netzwerk könnte hier eine Rolle spielen. Das Spanische entfaltet demnach in den Augen der Lernenden seine positive Wirkung nicht durch unmittelbar finanzielle Effekte, sondern – wenn überhaupt – vor allem durch einen Vorteil bei der Pflege beruflicher Kontakte.

Beim Erlernen des Spanischen setzen die Befragten unterschiedliche Prioritäten. Etwa ein Drittel gibt an, vor allem auf mündliche Kommunikation Wert zu legen, so dass die Schriftsprache in den Hintergrund treten kann (Abb. 8.19, erster Punkt). Diesen Befragten dürfte vermutlich eher eine ungezwungene, informelle Verwendung der Sprache und die Fähigkeit zum ungehemmten Sprechen wichtig sein. Abgelehnt wurde diese Herangehensweise auffällig häufig von denjenigen, die auch angaben, das Spanische im Berufszusammenhang nutzen zu wollen.[45] In solchen Fällen liegt es nahe, dass es ungeschickt wäre, den schriftlichen Spracherwerb zu vernachlässigen.

Fast die Hälfte der Befragten hätte mit dem Spanischlernen gerne bereits in der Schule begonnen bzw. dort mehr Spanisch gelernt (Abb. 8.19, zweiter Punkt). Hier bestätigt sich ganz klar erneut die ergänzende Funktion der Volkshochschule gegenüber den allgemeinbildenden Schulen, die offenbar den Bedarf an Spanischunterricht noch nicht abdecken bzw. dies zur Schulzeit der Befragten noch nicht taten. Ob dies lediglich ein Wunsch in der Rückschau ist oder ein sol-

45 Daraus lässt sich jedoch keine allgemeine Regelhaftigkeit ableiten; die Verteilung erreichte keine statistische Signifikanz. Pearson’s Chi-squared test: $X^2 = 7.6709$, df = 4, p-value = 0.1044.
Fisher’s Exact Test for Count Data: p-value = 0.1012.

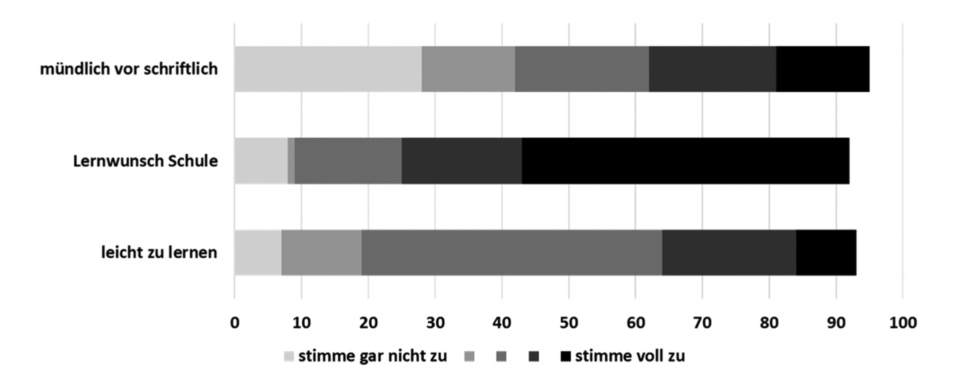


Abb. 8.19: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Aussagen zum Erwerb des Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Die Schriftsprache ist mir nicht so wichtig; ich möchte vor allem Spanisch sprechen können."
„Ich hätte gerne (mehr) Spanisch in der Schule gelernt."
„Spanisch ist leicht zu lernen."

ches Angebot tatsächlich in der Schule angenommen worden wäre, bleibt an dieser Stelle allerdings offen.

Bei der Einschätzung, ob Spanisch leicht zu lernen ist, zeigen sich die Befragten größtenteils unentschlossen (Abb. 8.19, dritter Punkt). Nur ein kleiner Anteil gibt hierzu ein dezidiert zustimmendes oder widersprechendes Urteil ab. Diese Haltung ist schwer zu deuten. Entweder wird Spanisch als weder besonders schwierig noch als besonders leicht wahrgenommen, oder aber die Befragten trauen sich keine eindeutige Beurteilung zu.

Spanisch zu lernen hatten sich viele der Befragten schon länger vorgenommen (Abb. 8.20, erster Punkt). Der Entschluss war demnach kein kurzfristiger, sondern der Spanischkurs ist für die Teilnehmer*innen tatsächlich die Umsetzung einer intensiveren Überlegung. Warum dennoch viele nur einen Anfängerkurs besuchen, wie das Kursangebot der Volkshochschulen nahelegt, und nicht unbedingt das selbst gesteckte Ziel eines weiter fortgeschrittenen Sprachniveaus erreichen, muss hier offen bleiben. Vorstellbar ist, dass die Entscheidung dennoch einen gewissen impulsiven Anteil hat, so dass der lang gehegte Wunsch weniger Teil eines rein rationalen Reflexionsprozesses ist, sondern vielmehr Ausdruck einer affektiven Haltung zur Sprache, die aber länger anhält.

In jedem Fall ist diese Haltung auf das Spanische an sich gerichtet. Nur sehr wenige Befragte wären bereit gewesen, auch einen Kurs in einer anderen Sprache zu belegen, wenn Spanisch nicht verfügbar gewesen wäre (Abb. 8.20, zweiter Punkt). Die Entscheidungsrichtung liegt damit fest: Die Teilnehmer*innen möchten Spanisch lernen und wählen in der Folge einen

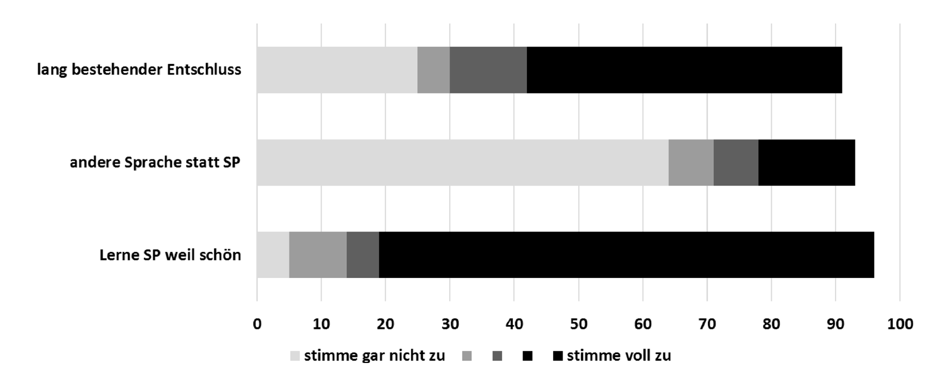


Abb. 8.20: Zustimmung zu bzw. Ablehnung von affektiven Aussagen zum Spanischen (Antworthäufigkeit):
„Ich hatte schon lange vor, Spanisch zu lernen, bevor ich damit angefangen habe."
„Wenn es in meiner Umgebung keinen Spanischkurs gäbe, hätte ich einen Kurs in einer anderen Sprache belegt."
„Ich lerne Spanisch, weil ich es eine schöne Sprache finde."

Volkshochschulkurs. Sie sind nicht auf der Suche nach einer Beschäftigung oder einer Zusatzqualifikation, entscheiden sich in der Folge für einen Sprachkurs und wählen dann, aus welchen affektiven oder rationalen Gründen auch immer, das Spanische.

Fast drei Viertel der Befragten bestätigen, dass sie Spanisch lernen, weil sie es für eine schöne Sprache halten (Abb. 8.20, dritter Punkt). Dies war bereits in den Freitextkommentaren ein häufig genannter Grund. Umgekehrt gilt selbstverständlich, dass die restlichen Befragten das Spanische nicht unbedingt als unschön empfinden, sondern lediglich, dass dies für sie nicht der ausschlaggebende Lerngrund ist. Ein rein ästhetisches Urteil ist als zentrale Lernmotivation mindestens auffällig, erst recht wenn die betroffene Sprache etwa im beruflichen Bereich als nur wenig relevant oder nicht notwendig betrachtet wird.

Im Bereich des schulischen Unterrichts hatte sich die Tendenz gezeigt, dass das Spanische mit dem Französischen in den Wettbewerb als zweite Fremdsprache nach dem Englischen treten könnte. Für viele der Teilnehmer*innen an den Volkshochschulkursen war das Spanische dagegen mindestens die dritte Fremdsprache in Ergänzung zu Englisch und Französisch. Während die Rolle und Bedeutung des Englischen relativ deutlich sein dürfte, ist das Verhältnis zwischen Französisch und Spanisch weniger klar. Für die Frage nach der Motivation bzw. den Gründen zum Erlernen des Spanischen ist es durchaus wichtig zu erfahren, wie die Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen wahrgenommen wird, die zumindest theoretisch eine relativ ähnliche Funktion erfüllen könnten.

Im Fragebogen wurden die Kursteilnehmer*innen gebeten, insgesamt zehn Eigenschaften einzuordnen. Gefragt wurde, ob sie die jeweilige Eigenschaft eher dem Spanischen oder dem Französischen zuordnen, oder ob sie beide Sprachen in Bezug auf die Eigenschaft gleich gewichten würden.[46] Die Eigenschaften lassen sich wiederum in die oben bereits genannten Bereiche einteilen, nämlich in affektive, instrumentelle und materiell-ökonomische Zuschreibungen sowie um Eigenschaften in Bezug auf das Erlernen der Sprachen.

Viele Befragte sehen Französisch und Spanisch als gleich anspruchsvoll (Abb. 8.21, erster und dritter Punkt). Gefragt wurde, welche Sprache als ‚kompliziert' und als ‚schwierig' gesehen wurde, um sowohl einen stärker strukturell orientierten Eindruck abzufragen also auch eine Einschätzung, die mehr auf den Lernprozess als solchen abzielt. Soweit diese Eigenschaften einer der beiden Sprachen zugeordnet wurde, nannten die Befragten mit großer Mehrheit das Französische. Dass die beiden romanischen Sprachen einander in den grammatischen Strukturen sehr ähneln, scheint in diesem Fall keine Rolle gespielt zu haben. Der Unterschied in der Wahrnehmung der Schwierigkeit muss demnach andere Gründe haben. Eine naheliegende Erklärung wäre die Tatsache, dass das Französische von vielen als erste romanische Sprache gelernt wurde und das Spanische darauf aufbauend deutlich rascher zu erfassen war. Allerdings kann das Ergebnis auch darauf hindeuten, dass ein allgemein ver-

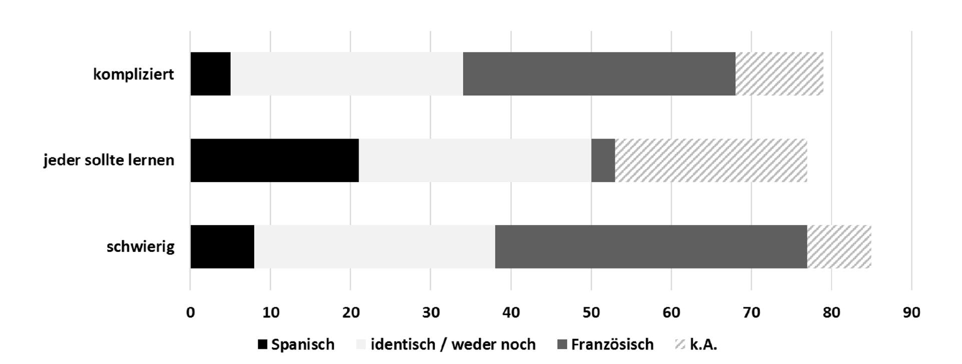


Abb. 8.21: Zuordnung von Eigenschaften zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit) entsprechend der Kriterien ‚komplizierte Sprache', ‚Sprache, die in Deutschland jeder lernen sollte', ‚schwierige Sprache'.

46 Die Anweisung im Fragebogen lautete: „Französisch und Spanisch sind beides beliebte Fremdsprachen. Wir möchten gern erfahren, wie Sie die beiden Sprachen im Vergleich wahrnehmen. Bitte kreuzen Sie an, auf welche Sprache nach Ihrem persönlichen Eindruck die folgenden Punkte eher zutreffen."

breiteter Diskurs über das Französische zum Tragen kommt, das als anspruchsvoll gilt, insbesondere auch gegenüber dem Englischen. Das Motiv der ‚schwierigen' Sprache kann leicht als bildungssoziales Distinktionsmerkmal genutzt werden. Für das Spanische konnte sich ein solcher Diskurs bisher nicht herausbilden, weil es seltener gelernt wird und als schulische Fremdsprache ein neueres Phänomen ist.

Als ‚Sprache, die in Deutschland jeder lernen sollte' bezeichnete fast niemand das Französische alleine, recht viele Befragte dagegen das Spanische (Abb. 8.21, zweiter Punkt). Die Interpretation dieses Ergebnisses liegt nicht unmittelbar auf der Hand. Es könnte darauf hindeuten, dass das Spanische tatsächlich auf dem Weg zur kanonischen Fremdsprache ist und das Französische nicht mehr in dieser Rolle gesehen wird. Möglicherweise möchten die Befragten aus Freude am Erlernen des Spanischen die Sprache auch anderen Menschen ans Herz legen. Dennoch ist es überraschend, dass das Französische hier so selten genannt wird, obwohl es von einem großen Anteil der Befragten beherrscht wird. Eine knappe relative Mehrheit sieht hier keinen Unterschied zwischen beiden Sprachen. Etwa ein Viertel der Befragten wollte hierzu überhaupt keine Angabe machen. Vielleicht ist es vielen generell suspekt, eine Fremdsprache als allgemein empfehlenswert oder gar verbindlich zu erklären. Man kann jedoch davon ausgehen, dass die Antworten anders aussähen, wenn das Englische mit hinzugenommen würde.

In der Kategorie zur instrumentellen Bewertung der Sprachen wurden solche Eigenschaften angefragt, die mit dem allgemeinen Nutzen der Sprachen verknüpft sind. Dies spiegelt an erster Stelle die Dachkategorie ‚wichtige Sprache' wider. Ausdifferenziert deckt diesen Bereich einerseits der weit verbreitete Begriff ‚Weltsprache' ab, der die Möglichkeit signalisiert, mit einer Sprache in vielen Ländern und Regionen kommunizieren zu können. Auch der Begriff ‚Kultursprache' wurde hier hinzugenommen, weil er trotz der inhärenten Unschärfe häufig zur Kategorisierung und nicht selten auch zur Hierarchisierung von Sprachen dient. Er deutet an, dass eine Sprache besonders für kulturelle Produkte häufig genutzt wird, also etwa im Bereich von Literatur, Musik oder Film, bzw. dass diese Produktion als bedeutsam wahrgenommen wird. Die Option „keine Angabe / weiß nicht" wurde im Bereich instrumenteller Zuschreibungen seltener gewählt als im Bereich der Fragen zum Spracherwerb. Offenbar scheinen den Befragten diese Eigenschaften leichter zuzuordnen.

Bei den Labels als ‚wichtige' Sprache und als ‚Weltsprache' wurde das Französische fast nicht als alleinige Sprache genannt (Abb. 8.22, erster und dritter Punkt). Hier überwiegt ganz klar das Spanische, aber auch beide Sprachen in gleicher Gewichtung werden häufig angegeben. Zu behaupten, dass das Spanische dem Französischen als Sprache mit weltweiter Bedeutung den Rang abläuft,

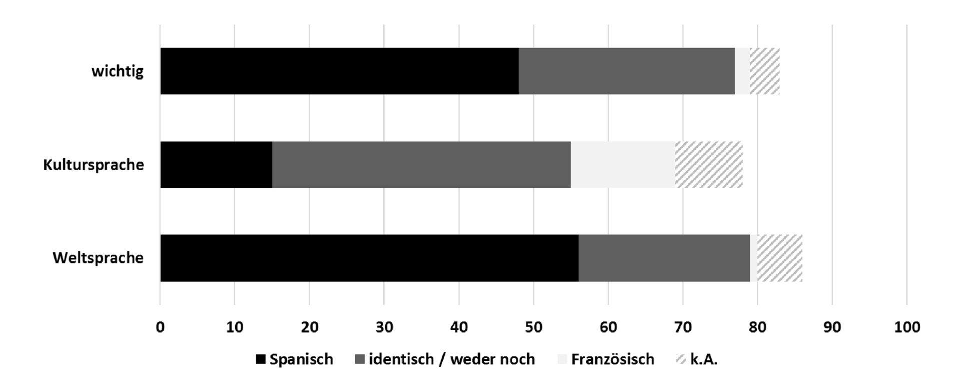


Abb. 8.22: Zuordnung von Eigenschaften zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit) entsprechend der Kriterien ‚wichtige Sprache', ‚Kultursprache' und ‚Weltsprache'.

wäre an dieser Stelle sicherlich eine Überinterpretation. Es muss berücksichtigt werden, dass die Befragten alle Spanisch lernen und deshalb ohnehin geneigt sind, der Sprache eine hohe Bedeutung zuzuschreiben. Dass das Französische allein ‚wichtig' ist, wäre insbesondere für Spanischlernende mit Französischkenntnissen eine kuriose Einschätzung.

Die Beurteilung der beiden Sprachen als Kultursprachen fällt fast perfekt ausgewogen aus (Abb. 8.22, zweiter Punkt). Die überwiegende Mehrheit sieht sowohl Spanisch als auch Französisch in dieser Kategorie (oder keine der beiden Sprachen). Beinahe gleich viele Befragte ordnen nur eine der beiden Sprachen diesem Label zu. Hier scheint also das Französische noch ein Stück weit einen Prestigebonus zu haben, der sich wiederum mit der Funktion der Sprache als soziales Distinktionsmerkmal verbindet. Als eindeutige ‚Kultursprache' gilt das Französische als eine Ressource, die Zugang zu kulturellem Kapital und offenem Prestige im Bourdieuschen Sinne verschafft bzw. dieses nach außen hin signalisiert.

Als Unterkategorie der instrumentellen Bewertung einer Sprache spielt in vielerlei Hinsicht ihre wirtschaftliche Bedeutung eine Rolle. Die Zuschreibung als ‚wichtige' Sprache und als ‚Weltsprache' umfasst sicherlich auch ökonomische Aspekte, wie gerade mit Blick auf das Englische auf der Hand liegt. Die beiden Kategorien gehen aber über die ökonomische Bedeutung hinaus, so dass die Einordnung als ‚Wirtschaftssprache' noch einmal gesondert abgefragt wurde. Die Antworten bei diesem Item waren allerdings wenig aussagekräftig. Viele Befragte mochten hier keine Zuordnung vornehmen, und die Mehrheit beurteilte Spanisch und Französisch gleich (Abb. 8.23). Dies könnte daran liegen, dass der Begriff ‚Wirtschaftssprache' generell weniger etabliert ist als ‚Weltsprache' oder auch

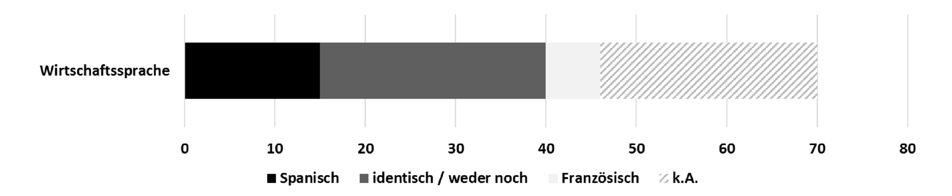


Abb. 8.23: Zuordnung des Labels ‚Wirtschaftssprache' zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit).

‚Kultursprache', so dass eine Zuordnung den Befragten schwerer fiel. Es ist auch vorstellbar, dass eine Einstufung einer der Sprachen als ‚Wirtschaftssprache' zu pauschal ist, weil ihre Bedeutung sich je nach Arbeitsfeldern und –regionen, Branchen und Märkten stark unterscheidet.

Auf der affektiven Ebene zeigen sich sehr differenzierte Ergebnisse je nach Fragestellung. Als ‚fröhlich' empfinden die meisten Befragten vor allem das Spanische (Abb. 8.24, erster Punkt). Dem Französischen als alleinige Sprache wird diese Eigenschaft fast gar nicht zugeschrieben. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Französisch eher als Spanisch von manchen als Schulfach gesehen wird und dadurch mit Pflichten, Prüfungen und Leistungsansprüchen assoziiert wird. Wer dagegen Spanisch an der Volkshochschule lernt, tut dies in der Regel freiwillig und in der Freizeit. Bei der Beurteilung des Spanischen als ‚fröhlich' spielen darüber hinaus möglicherweise auch Stereotype über die Sprecher*innen aus Spanien und Lateinamerika eine Rolle.

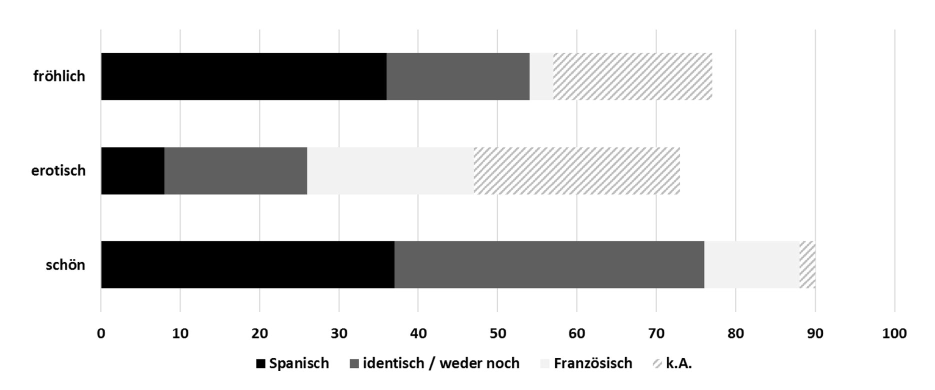


Abb. 8.24: Zuordnung von Eigenschaften zum Spanischen und Französischen (Antworthäufigkeit) entsprechend der Kriterien ‚fröhliche', ‚erotische' und ‚schöne Sprache'.

Als ‚erotisch' empfinden dagegen mehr Befragte das Französische als das Spanische (Abb. 8.24, zweiter Punkt). Neben den Beurteilungen zur Schwierigkeit ist dies das einzige Kriterium, das dem Französischen deutlich häufiger als dem Spanischen als alleinige Sprache zugeschrieben wurde. Auch hier dürfte ein verbreitetes Klischee seine Wirkung geltend machen. Zusammen betrachtet zeigen die Zuschreibungen als ‚fröhliche' und ‚erotische' Sprachen, wie stark lange gefestigte Diskurse über Sprachen bzw. Sprechergruppen erhalten bleiben und wie klar sie noch immer zugeordnet werden.

Dass solche affektive und subjektive Zuschreibungen nicht nur abstrakte Größen sind, sondern auch Konsequenzen haben, zeigten bereits die oben beschriebenen Freitextkommentare zu den Lernmotivationen: Viele Befragte gaben an, Spanisch zu lernen, weil sie es schön finden. Im Unterschied zu den Merkmalen ‚fröhlich' oder ‚erotisch', die von vielen Befragten nicht bewertet wurden, äußerten praktische alle eine Meinung zu der Beschreibung von Spanisch bzw. Französisch als ‚schöne' Sprache. Auch hier überwog das Spanische, allerdings wurde sehr häufig angegeben, dass diese Eigenschaft auf beide Sprache zutreffe (Abb. 8.24, dritter Punkt).[47]

Insgesamt zeichnet sich ab, dass die Teilnehmer*innen der Spanischkurse recht ehrgeizige Lernziele verfolgen. Sie streben eine fortgeschrittene Stufe der Sprachbeherrschung an, teils auch auf einem Niveau, mit dem sich das Spanische im Beruf nutzen lässt. Die Entscheidung für das Spanische ist keine spontane, sondern eine gezielte Wahl auf Basis bewusster Gründe. Diese liegen zumeist auf einer affektiven Ebene und bleiben dadurch relativ abstrakt, wenn beispielsweise oft angegeben wird, man lerne Spanisch, weil man die Sprache schön finde. Instrumentelle Gründe und insbesondere materielle Gründe treten demgegenüber in den Hintergrund, auch wenn sie nicht per se abgelehnt werden. Bei den instrumentellen Motivationen überwiegt wiederum die Dimension, die näher an der affektiven Komponente liegt, etwa die Nutzung des Spanischen im Privatbereich, im Freundeskreis, in der Freizeit oder auf Reisen. Die meisten Befragten nutzen ihr Spanisch im Sprachgebiet oder haben dies vor; Spanisch in Deutschland zu sprechen ist für die meisten eine Seltenheit.

Die Befragung zeigte zudem, dass die Volkshochschule eine ergänzende Funktion in der Sprachlehre zu den allgemeinbildenden Schulen haben. Sie füllen eine Lücke, die der reguläre Schulunterricht für die Befragten noch nicht geschlossen hat. Französischkenntnisse waren unter den Kursteilnehmer*innen relativ verbreitet, auf unterschiedlichem Niveau, so dass das Spanische bei vie-

47 Da Spanisch bei den Lerngründen häufig als ‚schön' bewertet wurde, fällt an dieser Stelle die Interpretationsmöglichkeit weg, dass keine der beiden Sprachen als ‚schön' gelten könnte.

len auf Vorkenntnisse einer romanischen Sprache aufbauen kann. Dies könnte ein Grund dafür sein, warum Spanisch nicht als besonders schwierige Sprache wahrgenommen wird, Französisch von vielen Befragten dagegen schon.

Spanisch und Französisch werden generell recht deutlich mit bestimmten Konzepten in Verbindung gebracht, die sich zwischen den Sprachen stärker unterscheiden als es ihre strukturelle Ähnlichkeit im Verhältnis zum Deutschen erwarten lässt. Eigenschaften wie das Französische als ‚erotische', aber ‚schwierige' Sprache gegenüber dem Spanischen als ‚fröhliche' Sprache gehen zurück auf historisch bedingte, diskursive Zuschreibungen, die teils auf stereotypen Vorstellungen beruhen – man kann an Spanisch als Reise- und Urlaubssprache denken – und teils auch auf langjährigen Erfahrungen, beispielsweise mit dem Französischen als etablierte Bildungssprache.

Für das Spanische als Angebot der Volkshochschule können diese Haltungen ein Vorteil sein. Die praktisch uneingeschränkt positiven Assoziationen, die das Spanische hervorruft, sein hoher Freizeitwert, dem dennoch zumindest keine negativen materiellen Erwartungen entgegenstehen, sind sicherlich ein wichtiger Teil der Erklärung dafür, dass Spanisch an den Volkshochschulen eine derart beliebte Fremdsprache ist.

9 Spanisch im Beruf: die Tourismusbranche in Berlin

Eine der Motivationen zum Erlernen des Spanischen – wenn auch nicht unbedingt die einzige oder die ausschlaggebende – war sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lernenden an Volkshochschulen die Verwendbarkeit der Sprache im Beruf. Sprachkenntnisse sind an allererster Stelle im Dienstleistungssektor von Bedeutung, besonders bei einer internationalen und vielsprachigen Kundschaft. In Berlin trifft dies von allen Branchen wahrscheinlich mit am meisten auf die Tourismussparte und das Gastgewerbe zu. Auch dieser Befund ist selbstverständlich nicht für Berlin spezifisch und er gilt genauso für die unterschiedlichsten Regionen und Orte der Welt, die viele Reisende anziehen (vgl. beispielsweise Leslie/Russell 2006).

In diesem Bereich ist der Kontakt zu Muttersprachler*innen des Spanischen und anderer Sprachen äußerst relevant: „Es liegt in der Natur des internationalen Reisens, dass durch das Überschreiten sprachlicher Grenzen Sprecherinnen und Sprecher unterschiedlichster Sprachen miteinander in Kontakt kommen und mehrsprachige Praktiken folglich zur Norm gehören" (Duchêne/Piller 2011: 135).

Auch im Kontext des *Language Making* ist das Gastgewerbe bzw. der Tourismus ein interessantes Umfeld. Durch den wiederkehrenden erlebten Kontakt mit Sprecher*innen verschiedenster Sprachen werden Vorstellungen dessen, was eine bestimmte Sprache ausmacht, wie einzelne Sprachen wahrgenommen werden und welchen Stellenwert sie haben permanent neu ausgehandelt und angepasst: „Yet, it is precisely the prevalence of fleeting, symbolic (or metasymbolic) uses of language and other semiotic systems in tourism that makes it such an attractive domain for sociolinguists who are increasingly interested in the fluid and contingent aspects of meaning making." (Heller/Jaworski/Thurlow 2014: 426) Das Spannungsfeld aus der vorübergehenden Begegnung mit den verschiedenen Sprachformen, die kurzzeitig sichtbar und hörbar werden, und der sich damit festigenden Vorstellung von *einer* Sprache spiegelt exakt wider, wie *Language Making* funktioniert: Es ist permanent wandelbar und prozesshaft und liefert dennoch in der Wahrnehmung der Betroffenen ein relativ klares, vermeintlich feststehendes Konzept. Der Kontakt mit Spanischsprachigen beispielsweise in Hotels oder Restaurants trägt mit dazu bei, wie *das Spanische* in Berlin konzeptualisiert wird.

Im Gegensatz zu Spanischsprachigen, die sich längerfristig in Berlin aufhalten und daher in aller Regel mit der Zeit Deutsch lernen, sind kurzzeitige Besucher*innen eine weitaus wichtigere Zielgruppe, bei der die Kommunikation auf Spanisch oder einer gemeinsamen Drittsprache wie Englisch notwendig oder

https://doi.org/10.1515/9783110708479-009

angemessen ist. In den vergangenen Jahren hat die Anzahl von Besucher*innen aus Spanien in Berlin stetig zugenommen, und auch Lateinamerika ist für die Berliner Tourismusbranche ein wichtiger Wachstumsmarkt.

Die Berliner Tourismusstatistik für das Jahr 2016 weist Spanien als Herkunftsland mit der drittgrößten Anzahl von Besucher*innen nach dem Vereinigten Königreich und den USA aus. Danach folgen Italien, die Niederlande und Frankreich.[48] Nach der Wirtschaftskrise in Spanien stiegen die Besucherzahlen in den letzten Jahren deutlich an, nämlich um 13,9% zwischen 2015 und 2016, und sogar um 27,7% im vorausgehenden Jahresabschnitt.

Nimmt man die Herkunftsländer in der Tourismusstatistik zur Grundlage, dann erscheint für eine Gesamtzahl von über 400.000 Gästen im Jahr 2016 das Spanische als ein mögliches und sinnvolles Kommunikationsmittel (Tab. 9.1). Selbstverständlich gilt auch hier, wie im Eingangskapitel in Bezug auf die Nationalitäten der Stadtbewohner*innen, die wichtige Einschränkung, dass aus einem Land nicht zuverlässig auf die Sprachkenntnisse und -verwendung der Personen geschlossen werden kann. Besucher*innen aus Spanien und lateinamerikanischen Ländern können selbstverständlich in vielerlei Hinsicht mehrsprachig sein und müssen nicht notwendigerweise nur Spanisch sprechen; man kann hier an Katalanisch, Baskisch und Galicisch denken, oder an die zahlreichen indigenen Sprachen Amerikas. Man kann aber davon ausgehen, dass für die allermeisten Besucher*innen aus diesen Ländern das Spanische zumindest ein geeignetes Kommunikationsmittel ist, mit dem sie sich gut verständigen können. Im Tourismus erscheint die Verbindung zwischen Nationalität und Sprache etwas zuverlässiger als im Zusammenhang mit Migration, nicht zuletzt weil man eine „tenacious influence of nationality and national identity in tourism discourse“ verzeichnen kann (Jaworski/Thurlow 2010: 256). Die Anzahl der Besucher*innen, für die Französisch oder Niederländisch eine günstige Sprachenwahl ist, dürfte sich ungefähr auf demselben Niveau wie die Besucher*innenzahl aus spanischsprachigen Ländern bewegen.[49]

Im Jahr 2016 hatte Berlin insgesamt fünf Millionen ausländische Besucher*innen, wovon 8,3% auf spanischsprachige Herkunftsländer entfielen. Englisch ist und bleibt selbstverständlich die wichtigste Fremdsprache im Gastgewerbe, nicht

48 Tourismus-Statistik Berlin 2016 (Visit Berlin / Amt für Statistik Berlin-Brandenburg).

49 Für das Französische und das Niederländische ist diese Schätzung noch weitaus schwieriger, weil hier in einigen Fällen die Herkunftsländer durch ihre Mehrsprachigkeitssituation noch weniger Rückschlüsse auf die tatsächlichen Sprachkenntnisse der Menschen zulassen. Dies trifft beispielsweise auf Belgien, die Schweiz oder Kanada zu.

Tab. 9.1: Anzahl von Besucher*innen („Ankünfte‘) aus spanischsprachigen Regionen der Welt im Jahr 2016 (Visit Berlin / Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: Tourismusstatistik 2016).

Spanien	Mittelamerika	Südamerika
310.683	30.074	76.401

Die Statistik weist Besuche aus Brasilien als eigenständigen Zahlenwert aus, der dementsprechend in der Kategorie *Südamerika* nicht mitgezählt ist. Damit bleiben fast nur dominant hispanophone Länder übrig, wenn man die Anzahl der Besuche aus Suriname und Guyana als marginal ansieht. Ähnliches gilt für die Kategorie *Mittelamerika*, die auch die Karibik umfasst. Besuche aus Jamaika, Haiti oder Trinidad und Tobago u.ä. dürften gegenüber den größeren Ländern wie Mexiko oder Kuba nicht allzu sehr ins Gewicht fallen.

nur durch seine Rolle als Lingua Franca, sondern auch durch die starken Besuchszahlen aus Großbritannien und den Vereinigten Staaten. Ohnehin kann das Englische in Berlin und darüber hinaus längst als eine gängige Arbeitssprache im Berufsleben gelten, jedenfalls für eine breit gefächerte Auswahl an Tätigkeitsbereichen, zu denen der Tourismus zweifellos gehört (Erling/Walton 2007). Daneben ergeben sich für Beschäftigte im Gastgewerbe aber offenbar viele Anwendungsmöglichkeiten für Spanischkenntnisse. Eine Befragung dieser Zielgruppe kann deshalb Aufschlüsse geben über die materielle und instrumentelle Bewertung des Spanischen und anderer präsenter Sprachen.

Darüber hinaus ist der Tourismus ein Bereich, in dem durch interkulturelle Kommunikation und sprachübergreifende Kontakte besonders häufig metasprachliche Auffassungen verhandelt, abgeleitet und gefestigt werden:

> Not only does tourism involve face-to-face (or more mediated) forms of visitor-host interaction, like in many other types of service encounters, but the ultimate goods purchased by tourists during their travels are images, lifestyles, memories, and their narrative enactments. [. . .]
>
> [T]ourist – host interactions embody core globalizing processes. It is in communication with each other, in every instant of contact, that hosts and tourists negotiate the nature of their experience, the meanings of culture and place, as well as their own relationships and identities. It is here, too, that many of the meanings of globalization are realized.
>
> (Jaworski/Thurlow 2010: 256, 261)

Die Dienstleister*innen selbst geben dabei selbstverständlich nicht nur Güter an die Besuchenden ab, sondern sie erhalten von diesen auch Feedback in unterschiedlichster Weise – die Begegnung mit anderen Sprachen und Kommunikationsgewohnheiten gehört zu den naheliegenden Erscheinungsformen des Feedbacks. Zugleich kann die Sprache eines großen Kundschaftskreises auch

auf konkreter materieller Ebene vorteilhaft wirken, wenn damit der Umsatz gesteigert werden kann. Im Tourismus ist die *commodification* von Sprache(n) deshalb stark spürbar (Jaworski/Thurlow 2010: 258–259). Dieser Hintergrund macht die Beschäftigten im Berliner Gastgewerbe zu einer faszinierenden Zielgruppe, deren Auskünfte zu Spracheinstellungen und Sprachverwendung wertvoll sein können. Wer im Tourismus arbeitet, ist täglich mit den sprachlichen Erscheinungsformen globaler Mobilität konfrontiert und kann Erfahrungen über deren Auswirkungen und Wahrnehmung beitragen.

9.1 Befragung von Beschäftigten im Berliner Gastgewerbe: Methodisches

Um näher zu untersuchen, welche Rolle das Spanische im Berliner Gastgewerbe spielt, wurden Ende 2016 Angestellte in Beherbergungsbetrieben und gastronomischen Betrieben nach ihren Sprachkenntnissen, sprachlichen Praktiken und Spracheinstellungen befragt. Im Mittelpunkt stand dabei das Spanische, es wurden aber auch Angaben zu weiteren Sprachen und zur Stellung des Spanischen im Verhältnis zu anderen Sprachen abgefragt. Der Fragebogen war größtenteils quantitativ angelegt, bot aber auch die Gelegenheit zu Freitextkommentaren als Feedback, so dass die Befunde mit qualitativen Daten unterfüttert werden konnten.

Unterstützt wurde die Befragung von der Gewerkschaft Nahrung–Genuss–Gaststätten Berlin-Brandenburg, die einen Fragebogen unter ihren Mitgliedern kommunizierte. Im Unterschied zu den Befragungen unter Spanischlernenden wurden die Beschäftigten im Gastgewerbe durch die Ansprache der Gewerkschaft zur Teilnahme an einem Online-Fragebogen eingeladen. Abgefragt wurde unter anderem die Postleitzahl der Arbeitsstätte. Daten von Beschäftigten außerhalb Berlins oder ohne eindeutig zuzuordnende Lage des Arbeitsplatzes wurden aussortiert, so dass ein Datensatz von 118 Befragten gebildet werden konnte, die in einem Betrieb in Berlin arbeiten.

Einige Fragen des Fragebogens waren identisch mit jenen für die Spanischlernenden oder bieten zielgruppenspezifische Vergleichsmöglichkeiten, der größte Teil unterschied sich jedoch deutlich. Dies liegt in dem zentralen Unterschied begründet, dass man bei den Befragten im Gastgewerbe nicht von vorhandenen Spanischkenntnissen ausgehen konnte. Hier stand vielmehr im Mittelpunkt, die Spracheinstellungen einer Gruppe zu erfassen, die wahrscheinlich häufigen Kontakt zu Spanischsprachigen hat, ohne die Sprache notwendigerweise selbst zu beherrschen.

Besonderheiten des Fragebogens lagen in den spezifischen Metadaten, die erhoben wurde, neben Alter, Bildungsgrad und Geschlecht etwa die Berufser-

fahrung im Gastgewerbe, die Art des Betriebs, dessen Zielgruppe und Lage in Berlin oder auch der Aufgabenbereich der Befragten im Betrieb. Erfasst wurden die Kenntnisse verschiedener verbreiteter Sprachen – mit der Möglichkeit, eigene Sprachen hinzuzufügen – und die Häufigkeit der Nutzung anderer Sprachen als des Deutschen im Kontakt mit Gästen. Die Befragten wurden um eine Einschätzung des Nutzens verschiedener Sprachen im Berliner Gastgewerbe gebeten und zudem um Zustimmung bzw. Ablehnung einiger Aussagen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Branche. Hierzu zählten Haltungen gegenüber Fremdsprachenkenntnissen und -nutzung im Berufsfeld allgemein sowie Beurteilungen der Bedeutung von Sprachen für die Karriere im Gastgewerbe.

Anschließend wurde der Fragebereich auf das Spanische zugeschnitten. Gefragt wurde nach Kontakten zu spanischsprachigen Gästen und dem Umgang mit ihnen, der Bedeutung des Spanischen in der Berliner Tourismusbranche und allgemeinen Spracheinstellungen zum Spanischen. Der letzte Teil des Fragebogens enthielt zwei Zweige, abhängig von den Spanischkenntnissen der Befragten. Diejenigen, die angaben, kein Spanisch zu sprechen, wurden anhand von Zustimmungsstatements um Einschätzungen gebeten, inwiefern diese Tatsache in ihrem Arbeitsalltag eine Rolle spielt, ob sie vorhaben, Spanisch zu lernen und ob Spanischsprachige Gäste entsprechende Kenntnisse erwarten würden. Der Teil für die Beschäftigten mit Spanischkenntnissen enthielt einen kleine zusätzliche Sektion zum Lernhintergrund (wo, wann und wie das Spanische erworben wurde) sowie weitere Aussagen zur Bewertung im Hinblick auf die Verwendung der Sprache im Berufsalltag und Reaktionen spanischsprachiger Gäste.

Der Wortlaut der einzelnen Items der Befragung ist an den entsprechenden Stellen bzw. bei den Illustrationen in den folgenden Textteilen angegeben. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang des Buches wiedergegeben.

9.2 Ergebnisse der Befragung unter Beschäftigten im Berliner Gastgewerbe

Das Sample, das sich aus der Beteiligung an der Befragung ergab, stellte sich als gut ausbalancierte Datengrundlage heraus.[50] Zwar waren männliche Teilnehmer überrepräsentiert (Abb. 9.1), allerdings lassen sich daraus keine zwangsläufigen Verzerrungseffekte ableiten, die in der Interpretation der Daten zu berücksichtigen wären. Befragte im Alter von etwa 20 bis 40 Jahren waren am stärksten ver-

50 Eine erste englischsprachige Auswertung der Daten aus der Befragung im Gastgewerbe findet sich in Krämer (2019b).

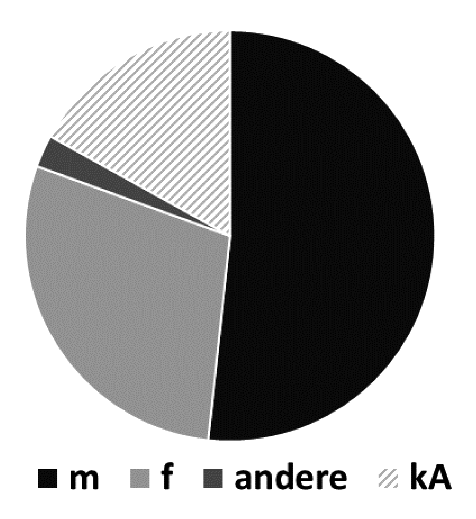


Abb. 9.1: Geschlechtsverteilung der Befragten im Berliner Gastgewerbe.

treten, was auch ungefähr der Altersstruktur der Beschäftigten entsprechen dürfte: Viele Stellen im Gastgewerbe werden von eher jungen Arbeitnehmer*innen eingenommen, z. B. von Studierenden und anderen nebenberuflich Beschäftigten (Abb. 9.2). Die Befragten hatten eine breit gestreute Berufserfahrung, von Auszubildenden und Anfänger*innen bis hin zu Menschen, die bereits Jahrzehnte in der Branche tätig waren oder schon im Ruhestand sind (Abb. 9.3).

Die Branche, die hier als *Gastgewerbe* umschrieben ist, umfasst in erster Linie Hotels und andere Beherbergungsbetriebe, sowie Restaurants, Cafés, Bars und andere gastronomische Einrichtungen (Tab. 9.2). Auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Betriebstypen erwies sich die Datengrundlage als ausgewogen. Ungefähr gleich viele Befragte arbeiteten im Bereich der Gastronomie und der Beherbergung, jeweils in Betrieben mit unterschiedlicher Ausrichtung. Zahlreiche Befragte gaben mehrere Betriebstypen an, etwa wenn sie in einem Hotel mit eigenem Restaurant arbeiteten oder mehrere Stellen in unterschiedlichen Betrieben kombinierten.

Die befragten Beschäftigten aus dem Berliner Gastgewerbe waren durchweg in den verschiedensten Konstellationen mehrsprachig (Abb. 9.4). Dies verwundert wenig angesichts der Aufgaben und der Kundschaft in der Branche. Ebenso wenig überrascht die Tatsache, dass praktisch alle Befragten muttersprachliche oder fließende Deutschkenntnisse hatten. Wenn auch immer wieder berichtet wird, in gewissen Teilen der Stadt könne mit Angestellten in Cafés oder Restaurants nur noch auf Englisch kommuniziert werden, weil diese kein Deutsch sprächen, sind Deutschkenntnisse offenkundig für den allergrößten

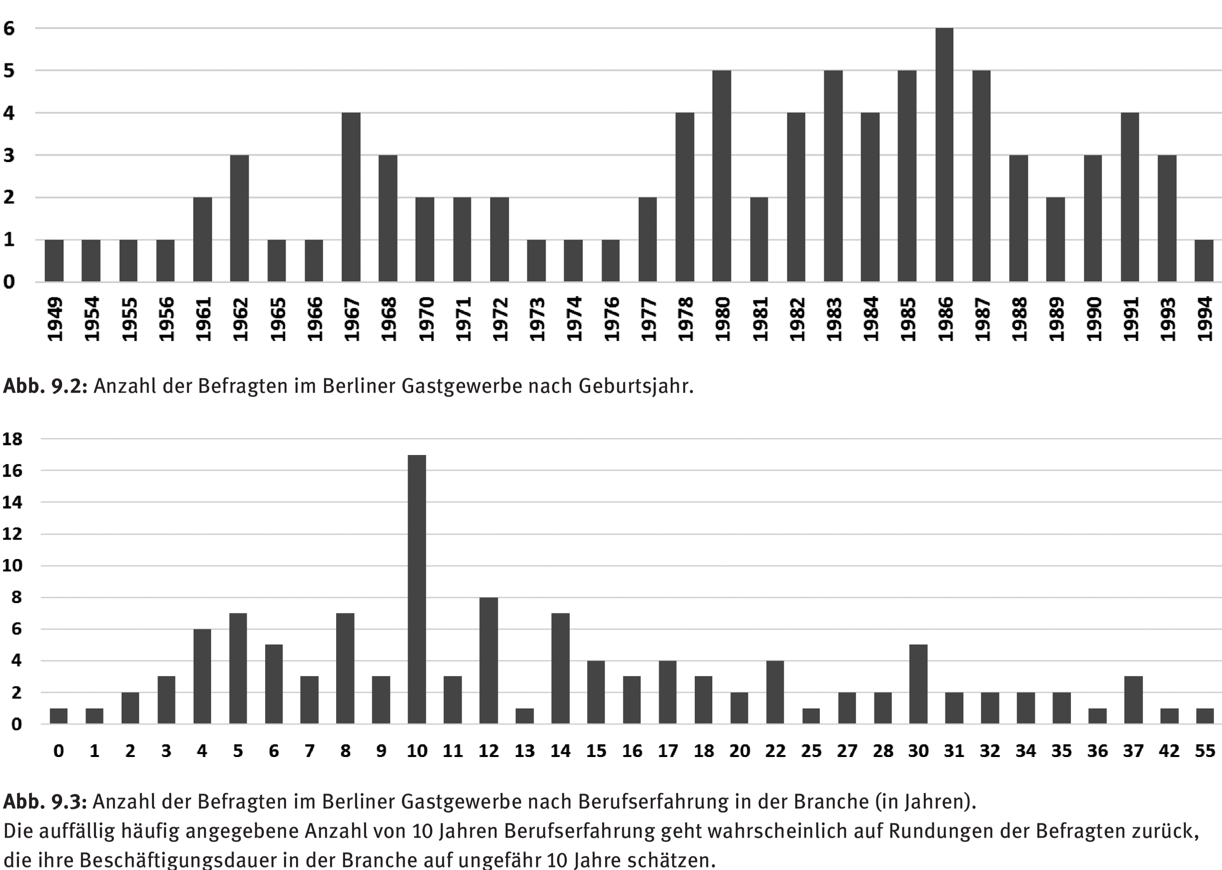


Abb. 9.2: Anzahl der Befragten im Berliner Gastgewerbe nach Geburtsjahr.

Abb. 9.3: Anzahl der Befragten im Berliner Gastgewerbe nach Berufserfahrung in der Branche (in Jahren).
Die auffällig häufig angegebene Anzahl von 10 Jahren Berufserfahrung geht wahrscheinlich auf Rundungen der Befragten zurück, die ihre Beschäftigungsdauer in der Branche auf ungefähr 10 Jahre schätzen.

Tab. 9.2: Anzahl der Befragten nach Betriebstypen im Gastgewerbe. (Mehrfachnennungen möglich.)

Beherbergungsbetriebe		**Gastronomische Betriebe**		**Andere Betriebe**	
Hotel 2 Sterne	7	Restaurant	29	andere	20
Hotel 3 Sterne	6	Bar/Pub/Kneipe	10		
Hotel 4 Sterne	26	Café	14		
Hotel 5 Sterne	20	Imbiss	5		
Hotel garni	3	Club, Disco	7		
Hostel	9				
Pension/Gasthof	0				
Apartmenthotel	2				
Öffentliches Gästehaus	1				
B&B	0				
Summe	**74**	**Summe**	**65**	**Summe**	**20**

Teil der Beschäftigten noch immer selbstverständlich und unumgänglich. Dasselbe gilt jedoch ebenfalls für das Englische. Muttersprachliche Kenntnisse waren unter den Befragten selten, aber die große Mehrheit gab an, fließend oder auf fortgeschrittenem Niveau Englisch zu sprechen. Praktisch alle anderen konnten sich zumindest verständigen, so dass Gästen das Englische praktisch durchgängig als Kommunikationsmittel zur Verfügung steht.

Bei den weiteren Sprachen bietet sich ein differenziertes Bild. Französisch steht im Hinblick auf seine Verbreitung bei den Befragten klar an dritter Stelle. Deutlich mehr als die Hälfte hatte zumindest Grundkenntnisse des Französischen. Hier scheint die langjährige Fremdsprachenlehre in der Schule mit Französisch als typische zweite Fremdsprache noch abgebildet zu sein. Spanisch dagegen wird relativ ähnlich wie Italienisch und Russisch von einer Minderheit gesprochen. Bei diesen Sprachen gab nur etwa jede*r Dritte an, mindestens Grundkenntnisse zu haben. Die herausgehobene Stellung, die sich das Spanische im Bildungsbereich von der Kita bis zur Erwachsenenbildung bereits erarbeitet hat, wird in der Sprachkompetenz der Angestellten im Gastgewerbe noch nicht sichtbar. Hier reiht sich das Spanische ein in die Kategorie der „dritten" Fremdsprachen, ohne dass es verbreiteter wäre als das Russische oder das Italienische.

Unerwartet ist, dass nur sehr vereinzelt Sprachen wir Türkisch oder Arabisch angegeben wurden, die im Berliner Gastgewerbe eigentlich sehr häufig anzu-

treffen sind. Da aber viele Sprecher*innen dieser Sprachen eher in kleineren Familienbetrieben beschäftigt sind, kann man davon ausgehen, dass die meisten nicht von der Einladung zur Teilnahme an der Befragung durch die Gewerkschaft Nahrung – Genuss – Gaststätten erreicht wurden. Es wäre ein lohnenswertes Projekt, die sprachlichen Praktiken und Einstellungen dieser Gruppe noch einmal genauer zu untersuchen und zu vergleichen mit den hier gewonnenen Erkenntnissen.

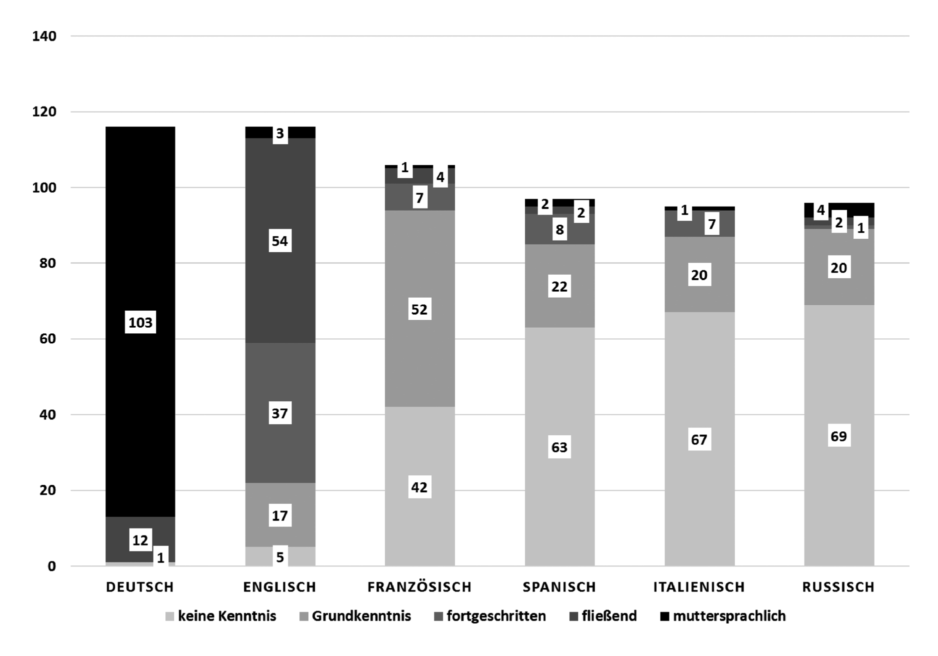


Abb. 9.4: Sprachkenntnisse der Befragten im Berliner Gastgewerbe: Anzahl der Angaben nach Kenntnisstand für die am häufigsten angegebenen Sprachen.

Dass Fremdsprachen im Gastgewerbe absolut notwendig sind, zeigt auch die Tatsache, dass die Befragten nahezu alle im Berufsalltag ihre Sprachkenntnisse anwenden (Abb. 9.5). Die übergroße Mehrheit gab an, praktisch täglich im Kontakt mit Gästen oder Kundschaft eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Man kann davon ausgehen, dass dies in den allermeisten Fällen Englisch ist, aber auch Kontakt zu spanischsprachigen Gästen kommt regelmäßig vor. Erfahrungen mit der vielsprachigen Kundschaft fasst ein*e Teilnehmer*in so zusammen:

> Es ist richtig, dass Berlin viele Touristen aus spanisch sprechenden Länder hat. Allerdings gibt es verwandte Sprachen wie portugiesisch oder italienisch die man inzwischen ebenfalls sehr oft hört. Italienisch zum Beispiel gehört meiner Meinung nach zu den mit am meisten gesprochenen Fremdsprachen in Berlin. (SiB_337)

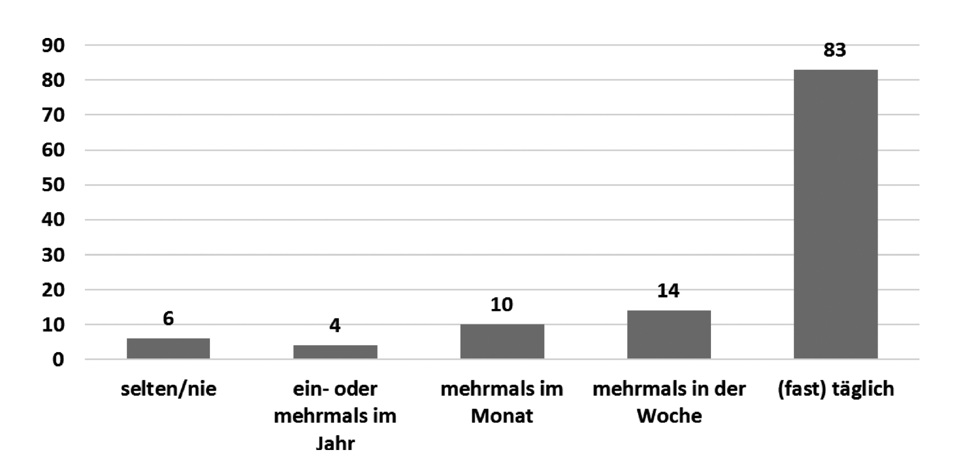


Abb. 9.5: Antworthäufigkeit auf die Frage „Wie oft nutzen Sie mit Gästen eine andere Sprache als Deutsch?“

Kaum jemand unter den Befragten hat nie mit Kundschaft aus spanischsprachigen Ländern zu tun; eine Mehrheit begegnet ihr sogar mehrmals pro Woche oder sogar täglich (Abb. 9.6). An Gelegenheiten, Spanischkenntnisse zu nutzen, mangelt es demnach in diesem Berufsfeld keineswegs. Die Gelegenheiten haben sogar offenbar zugenommen. Die große Mehrheit der Befragten bestätigt, dass der Kontakt mit Gästen aus spanischsprachigen Ländern in den letzten

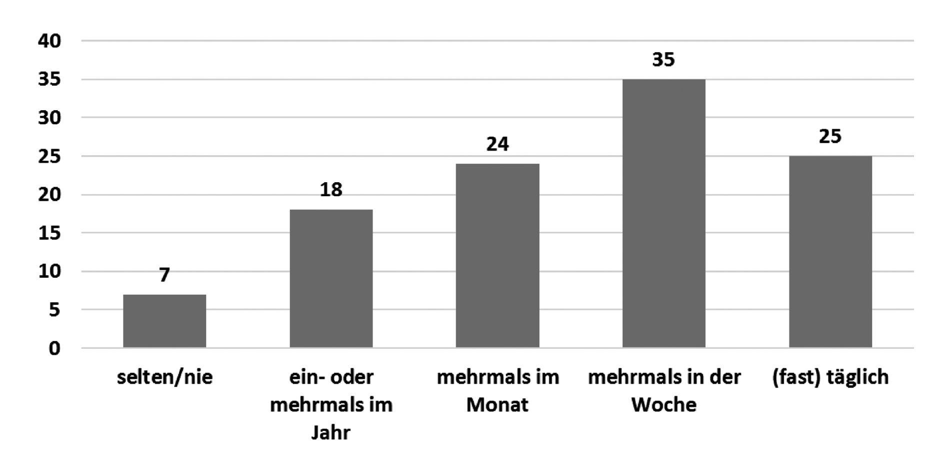


Abb. 9.6: Antworthäufigkeit auf die Frage „Wie oft haben Sie persönlichen Kontakt mit Gästen bzw. Kundschaft aus spanischsprachigen Ländern? (z. B. Spanien, Argentinien, Chile, Venezuela, Kolumbien, Mexiko . . .).“

Jahren zugenommen hat (Abb. 9.7). Damit spiegelt sich in den Antworten auch der Trend der Tourismusstatistik wider. Aus ökonomischer Perspektive kann es daher ganz offenkundig attraktiv sein, dieser sehr präsenten Kundschaft auch in ihrer Sprache ein Angebot zu machen. Schließlich kommt den Angaben der Befragten zufolge eine sehr große Anzahl von Betrieben mit diesem Kundenkreis in Berührung, so dass durchaus in gewissem Umfang ein Wettbewerb um Gäste entstehen kann, in dem Dienstleistungen auf Spanisch ein entscheidender Faktor sein könnten.

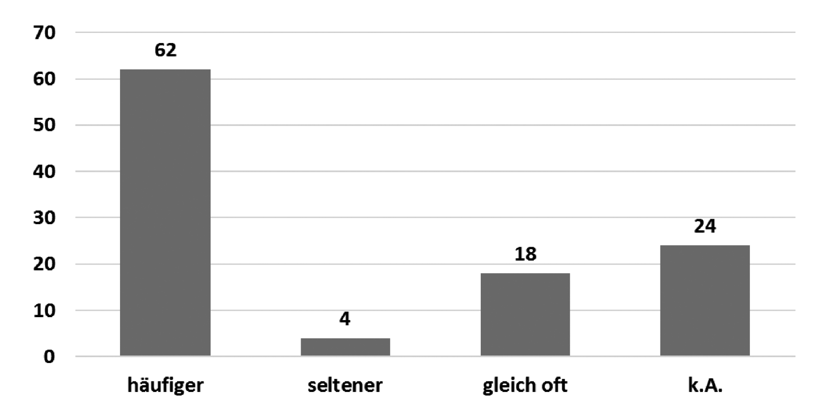


Abb. 9.7: Antworthäufigkeit auf die Frage „Wenn Sie an Ihre Erfahrungen in den letzten 5 bis 10 Jahren zurückdenken, wie hat sich in diesem Zeitraum Ihr Kontakt mit spanischsprachigen Gästen in Berlin entwickelt?“

Der vergleichsweise häufige Kontakt mit spanischsprachigen Gästen könnte möglicherweise diejenigen Beschäftigten, die bisher kein Spanisch sprechen, dazu motivieren, die Sprache zu erlernen. Eine relative Mehrheit der Befragten ließ hierzu aber keine ausgesprochene Neigung erkennen. Zwar gab ein durchaus substanzieller Anteil der Teilnehmer*innen in der Befragung an, Lust zum Spanischlernen zu haben, die meisten lehnten dies aber ab (Abb. 9.8). Hierbei muss auch berücksichtigt werden, dass die Fragestellung darauf abzielte, ob die Befragten „Lust haben, in Zukunft Spanisch zu lernen“. Damit wird also nur eine Neigung abgefragt, nicht aber die feste Absicht. Es ist zu vermuten, dass noch deutlich weniger Befragte angegeben hätten, dass sie es tatsächlich planen, Spanisch zu lernen. Warum dies der Fall ist, obwohl im Berufsalltag für die meisten Beschäftigten offenbar ausreichend Gelegenheit zum Spanischsprechen gegeben wäre, hängt mit den Erfahrungen und Einstellungen der Befragten zusammen, die im nächsten Abschnitt besprochen werden.

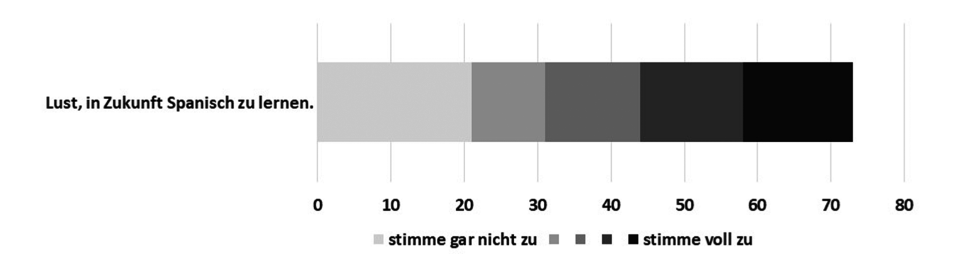


Abb. 9.8: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Ich hätte Lust, in Zukunft Spanisch zu lernen.“ (Dieses Item wurde nur denjenigen angezeigt, die vorher angegeben hatten, kein Spanisch zu sprechen).

Wenn Beschäftigte im Gastgewerbe häufig mit nicht-deutschsprachigen Gästen in Kontakt kommen, erscheinen Fremdsprachen grundsätzlich nutzbringend und notwendig für den Berufsalltag:

> From the viewpoint of social adaptation, tourist communication represents *intercultural communication* coining the role of hosts and guests on the one hand, and managing encounters of differences, on the other. In order to accommodate to strangerhood and to mediate between self and the other, it is full of relational strategies [. . .]. (Held 2018: 12)

Schon der Gebrauch einer bestimmten Sprache kann eine solche *relational strategy* sein. Eine goldene Regel, wann immer möglich die Muttersprache/n der Gäste zu nutzen, mochten viele Befragte allerdings aus der Notwendigkeit zur Anpassung nicht ableiten (Abb. 9.9). Ein großer Anteil der Teilnehmer*innen brachte gegenüber diesem Gedanken eine neutrale Bewertung zum Ausdruck, allerdings sprachen sich insgesamt mehr Befragte dafür als dagegen aus, diesen Grundsatz zu befolgen. Für viele dürfte sich kommunikative Effizienz die Waage halten mit Entgegenkommen gegenüber den Gästen. Es hängt letztendlich sehr stark von den Sprachkenntnissen der einzelnen Beteiligten und auch vom Anliegen der Gäste ab, welche Sprache gewählt wird. In manchen Fällen überwiegt die symbolische Geste, die Sprache der Besucher*innen zu nutzen

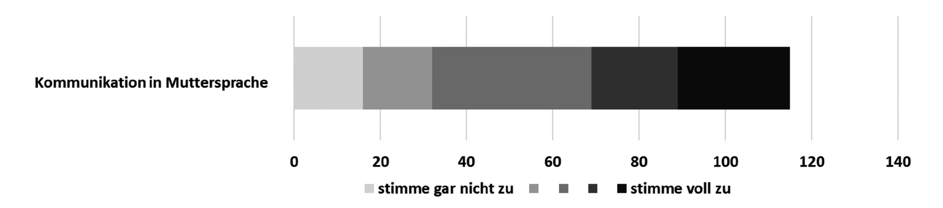


Abb. 9.9: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Wer im Gastgewerbe arbeitet, sollte mit Gästen soweit es geht in ihrer Muttersprache kommunizieren.“

oder ihnen die Verständigung zu erleichtern. In anderen Fällen kommt es stärker auf Effizienz oder Genauigkeit an, so dass eher eine Sprache gewählt wird, die beide Seiten ausreichend beherrschen. Dies dürfte in den meisten Fällen eher Englisch als Spanisch sein.

Die breite Streuung der Antworten spiegelt letztendlich den Grundsatz wider, dass gerade im Tourismus mit seinen zahlreichen kurzen, häufig zielgerichteten Begegnungen mit interkulturellen Dimensionen sowie klaren Rollen- und Interessensverteilungen sehr viel sprachliche Anpassung erforderlich ist: „Indeed, tourism was expected to be a particular prolific field to show the different ways of how language is effectively subject to permanent adaptation processes as a result of the intentional, mainly economically influenced decisions of choice-making" (Held 2018: 2).

Verschiedene Sprachen werden als unterschiedlich bedeutsam angesehen. In der Beurteilung der Befragten lagen hier erneut Deutsch und Englisch vorn. Die Unterschiede zwischen beiden Sprachen sind marginal, so dass beide im Prinzip als absolute Notwendigkeit gelten können. Interessanter sind die Einschätzungen der anderen genannten Sprachen. Hier wird Spanisch inzwischen etwas häufiger als wichtig oder sehr wichtig für die Arbeit eingestuft als Französisch (Abb. 9.10). Beide Sprachen werden ungefähr ähnlich eingeschätzt und unterscheiden sich sichtbar von Italienisch oder Russisch.

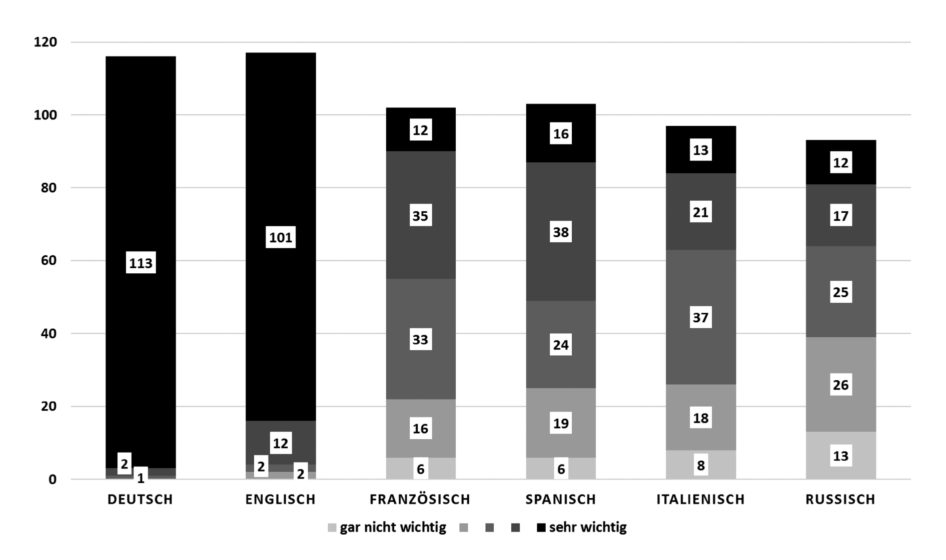


Abb. 9.10: Antworthäufigkeit auf die Frage „Wie wichtig finden Sie Kenntnisse der folgenden Sprachen, um in Berlin im Gastgewerbe arbeiten zu können?"

Im Vergleich zu den tatsächlichen Fremdsprachenkenntnissen der Befragten ergibt dies ein etwas ungleichgewichtiges Bild. Offenbar gelten Spanisch und Französisch als ähnlich nützliche Drittsprachen nach Deutsch und Englisch, sie werden aber von den Beschäftigten (noch) nicht gleich oft gesprochen. Die Spanischkenntnisse der Beschäftigten scheinen der gewachsenen Bedeutung der Sprache noch etwas hinterherzuhinken.

In Freitextkommentaren wurden in dem Fragebogen einige weitere Sprachen genannt, die von den Befragten als wichtig oder nützlich eingeschätzt wurden, darunter beispielsweise Chinesisch, Japanisch oder Koreanisch.

Die Werte der Beurteilung von Französisch und Spanisch zeigten eine bedeutende Korrelation,[51] während diese zwischen Englisch und Französisch bzw. Englisch und Spanisch weitaus schwächer ausgeprägt war. Einige Beschäftigte scheinen demnach generell die Kenntnis von weiteren Sprachen neben Deutsch und Englisch für bedeutsam zu halten, ohne dabei notwendigerweise einen Unterschied zwischen Französisch und Spanisch zu machen. Von der Wichtigkeit des Englischen ist diese Überlegung unabhängig; alle Befragten sind sich einig, dass Englisch nötig ist, sie bewerten lediglich die darüber hinausgehenden Sprachkenntnisse unterschiedlich.

Befragte, die selbst Spanischkenntnisse hatten, schätzten die Sprache nicht notwendigerweise als wichtiger ein als solche, die kein Spanisch sprachen. Zwischen der Beurteilung der Bedeutung des Spanischen und den Sprachkenntnissen bestand keine nennenswerte Korrelation.[52] Dies ist deshalb interessant, weil man unter Gesichtspunkten des *face saving* im Rahmen der Befragung an dieser Stelle durchaus einen Zusammenhang hätte vermuten können. Es läge nahe, dass Personen, die eine Sprache gelernt haben, in dieser erworbenen Fähigkeit auch einen Nutzen sehen möchten. Umgekehrt erscheint es vorstellbar, dass man eine Fähigkeit, die man selbst nicht hat, unter Umständen als weniger bedeutsam darstellen möchte. Stattdessen scheinen sich die Befragten unabhängig von ihren Sprachkenntnissen ein Bild von der Bedeutung des Spanischen zu machen und diese Beurteilung aus anderen Faktoren herzuleiten.

Bei der weltweiten Bedeutung des Spanischen zeigten sich die Befragten erstaunlich uneins. Ein*e Teilnehmer*in schreibt beispielsweise in ihrem Freitextkommentar am Ende des Fragebogens: „Spanischgrundkenntnisse haben sicher viele Gastronomen, es ist eine wichtige WELTsprache, wichtiger ist aber Englisch.“ (SiB_287) Bei diesem Item des Fragebogens wurden die besonders

51 Kendall's rank correlation: $z = 8.0842$, $p = 6.259e^{-16}$, tau = 0.6767247.
Pearson's product moment correlation: $t = 11.233$, $df = 97$, p-value $< 2.2e^{-16}$, cor = 0.7519247.

52 Kendall's rank correlation: $z = 2.0916$, p-value = 0.03647, tau = 0.1853884.

polaren Antwortmöglichkeiten an den Rändern der Skala sogar etwas häufiger gewählt als die abgestuften (Abb. 9.11). Offenbar hatten viele der Befragten hier eine dezidierte Meinung: Während einige das Spanische ganz eindeutig als ‚Weltsprache' einstufen, sehen andere dies überhaupt nicht so.

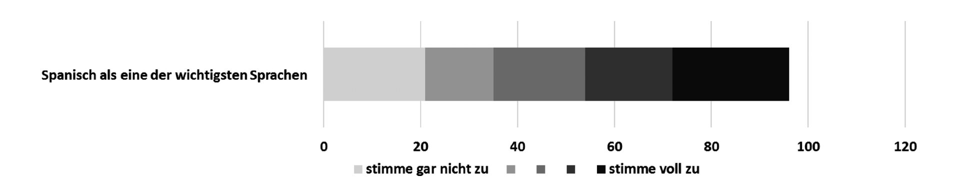


Abb. 9.11: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Spanisch ist eine der wichtigsten Sprachen der Welt."

Dass man im Gastgewerbe in Berlin eine bessere Dienstleistung bieten kann, wenn man Spanisch kann, bestätigt eine relative Mehrheit der Befragten (Abb. 9.12). Beim Verhältnis zwischen Spanisch und Englisch zeigen sich die Teilnehmer*innen jedoch klar gespalten. Die Antworten zeigen eine fast gleichgewichtige Verteilung bei der Reaktion auf die Aussage, Spanischkenntnisse seien nicht notwendig, wenn man gute Englischkenntnisse hat (Abb. 9.13). Die meisten Befragten beurteilten diesen Gedanken neutral; abgelehnt oder bestätigt wurde die Position von fast exakt gleich vielen Beschäftigten im Gastgewerbe. Erneut zeigen sich die entgegengesetzten Meinungen: Während manche Befragte Englisch als ausreichend ansehen, empfehlen andere es durchaus, zusätzliche Sprachen zu beherrschen.

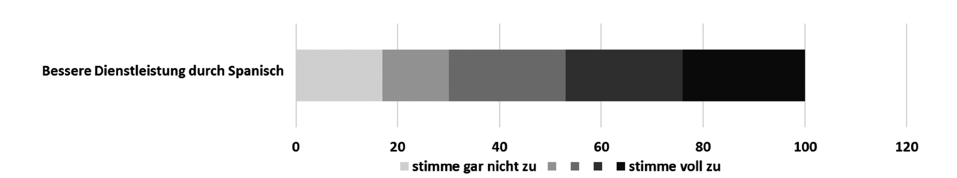


Abb. 9.12: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Mit Hilfe von Spanischkenntnissen kann man Gästen eine bessere Dienstleistung bieten."

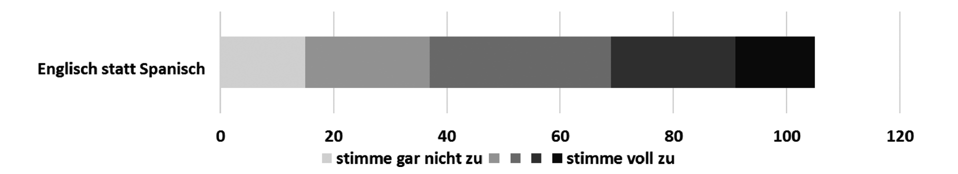


Abb. 9.13: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Wer im Gastgewerbe gut Englisch spricht, braucht keine Spanischkenntnisse."

Die beiden unterschiedlichen Ansichten schlagen sich auch in Freitextkommentaren nieder:

> Da Berlin viele internationale Touristen besuchen und mittlerweile auch Menschen aus aller Welt hier leben ist es in Berlin in zunehmenden Maße wichtig mehr als Deutsch oder Englisch zu kennen. Allerdings habe ich mich bisher eher von meinen persönlichen Vorlieben zum Sprachen lernen verleiten lassen, nämlich zum Koreanischen. Erfreulicherweise habe ich auch ab und an koreanischstämmige Berliner oder koreanische Touristen die ich in meiner Lieblingssprache bedienen kann. (SiB_254)

> Englisch reicht im Gastgewerbe vollkommen aus. (SiB_234)

> Wer in der Gastronomie in bestimmten Bereichen (Direktion, Verkauf usw.) fließend Englisch sprechen, lesen und schreiben kann, ist schon auf der sicheren Seite! (SiB_368)

Für den Berufsalltag scheinen die Beschäftigten des Gastgewerbes das Spanische insgesamt als nützlich, aber nicht unbedingt notwendig anzusehen. Bei dieser relativ nuancierten Beurteilung spielen stets auch die unmittelbaren Erfahrungen mit verschiedenen Sprecherinnen und Sprechern eine Rolle: Mit Englisch und Deutsch stehen bereits zwei Sprachen mit großer Reichweite zur Verfügung. Besonders das Englische dürfte von sehr vielen Gästen zumindest einigermaßen beherrscht werden. Spanisch zu sprechen bekommt in diesem Fall den Charakter einer besonderen Dienstleistung, die nicht unbedingt gefordert oder erwartet wird, die aber dafür einen guten Eindruck machen und zur Kundenzufriedenheit oder -bindung beitragen kann. Dementsprechend gab die große Mehrheit der Befragten auch an, dass spanischsprachige Gäste nicht überrascht seien, wenn ihr Gegenüber kein Spanisch spricht (Abb. 9.14). Spanischkenntnisse werden also nicht erwartet, umso stärker kann deshalb der positive Effekt sein, wenn man den Gästen in ihrer bevorzugten Sprache begegnet. Ein*e Teilnehmer*in schreibt hierzu: „Es ist für einen Gast natürlich schön wenn er in seiner Muttersprache angesprochen werden kann. Aber verlangen kann er es nicht" (SiB_191). Die Sprachverwendung tritt so in einen Zusammenhang mit einer besonderen Performance in der Dienstleistung (Duchêne 2009: 31). Nicht die kommunikativen Bedürfnisse (alleine) sind ausschlaggebend, so dass die Be-

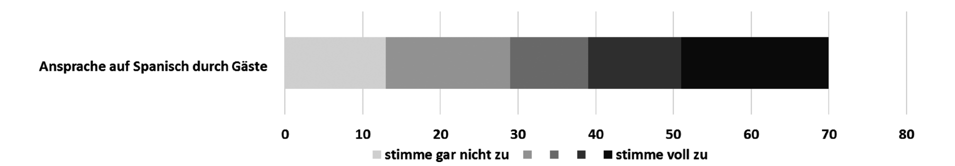


Abb. 9.14: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Gäste sprechen mich manchmal auf Spanisch an, obwohl Sie nicht wissen, ob ich Spanisch kann."

herrschung des Spanischen nicht erwartet werden kann. Stattdessen kann die Verwendung des Spanischen eine vornehmlich pragmatische Funktion erfüllen, indem sie Zugewandtheit, Anpassungsfähigkeit und Dienstleistungsbereitschaft signalisiert. Ein „strategic multilingualism" im Sinne Duchênes (2009: 38) liegt zumindest was das Spanische betrifft nicht unbedingt auf der Seite der Unternehmen im Sinne einer ganzheitlichen Kommunikationsstrategie für alle Beschäftigten, sondern Mehrsprachigkeit als Strategie wird von einzelnen Beschäftigten situationsbedingt und autonom eingesetzt. Man kann allerdings davon ausgehen, dass diese Strategien durchaus auch im Sinne der Betriebe sind.

Trotz der Befunde zur Erwartungshaltung der Gäste bestätigte fast die Hälfte der Befragten, dass sie häufig auf Spanisch angesprochen würden, auch wenn zuvor noch gar nicht klar war, ob sie Spanisch sprechen (Abb. 9.14). Es scheint daher durchaus eine gewissen Nachfrage nach Dienstleistungen auf Spanisch zu geben und spanischsprachige Gäste würden offenbar das Angebot, Spanisch zu sprechen, tatsächlich des Öfteren annehmen. Dies ist nicht unbedingt eine Selbstverständlichkeit, denn unter Gesichtspunkten der Höflichkeit als Gast oder dem Wunsch nach einer möglichst großen Differenzerfahrung bei einer Auslandsreise mag es bisweilen vorkommen, dass man gerne darauf verzichten möchte, in der Herkunftssprache bedient zu werden. Die bisherige Forschung zeigt jedoch, dass viele Gäste aus Spanien auf Reisen im fremdsprachigen Ausland sehr gerne ihre eigene Sprache nutzen möchten (Goethals 2014; Calvi/Suau-Jiménez 2018: 83–84). Eine Korpusauswertung von Reiseberichten bzw. Reviews von Unterkünften im europäischen Ausland zeigte beispielsweise eine klare Präferenz spanischer Tourist*innen für ihre Muttersprache:

> [L]os estudios revelan que la lengua materna juega un papel clave en los relatos que cuentan los turistas hispanohablantes: se refieren más a su lengua materna que los turistas francófonos o germanófonos y sobre todo hacen hincapié en las experiencias positivas, agradeciendo los esfuerzos que realiza la gente local para hablar español. Por otra parte, son bastante negativos sobre sus propios conocimientos lingüísticos, que consideran a menudo deficientes o insuficientes. (Goethals 2014: 190)

Für spanischsprachige Kundschaft scheint demnach das Entgegenkommen in der Gastsprache relevanter zu sein als für Kundschaft aus anderen Sprachgemeinschaften.

Neben dieser rein instrumentellen Einschätzung sind an das Spanische auch affektive und materielle Einstellungen geknüpft. Die affektive Beurteilung des Spanischen ist größtenteils unabhängig von der reinen Bedeutung der Sprache im Arbeitskontext und leitet sich für Beschäftigte im Gastgewerbe wie für andere (potenzielle) Sprecher*innen von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren ab. Dabei spielen sicherlich Begegnungen mit der Sprache im Berufsalltag eine Rolle, z. B. wenn im Umgang mit Gästen häufig Spanisch zu hören ist und man sich in diesen Situationen ein ästhetisches Bild von der Sprache macht. Eindrücke, die in anderen Lebensbereichen entstanden sind, tragen aber mindestens ebenso stark zur affektiven Bewertung einer Sprache bei. Hinzu kommt, dass die Einstellungen einer Person zu einer Sprache sowohl von individuellen Hintergründen und Erfahrungen beeinflusst wird als auch von den sprachideologischen Umgebungsbedingungen, die auf das Individuum einwirken und die Bewertung einer Sprache durch verbreitete Beurteilungsmuster mitformen. Das Verhältnis der einzelnen Faktoren im Anteil an der letztendlich geäußerten Bewertung lässt sich nicht eindeutig quantifizieren, weil sie stets miteinander wechselseitig in Verbindung stehen. Sichtbar ist allerdings sehr wohl, dass eine deutliche Mehrheit der Befragten aus dem Gastgewerbe

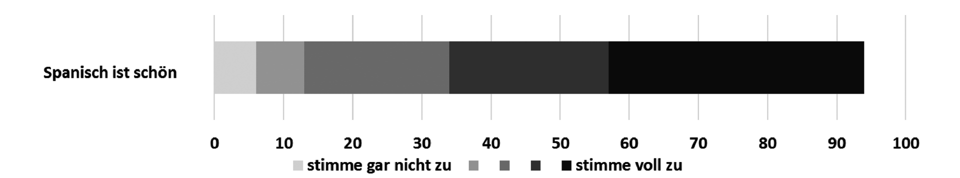


Abb. 9.15: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Spanisch ist eine schöne Sprache."

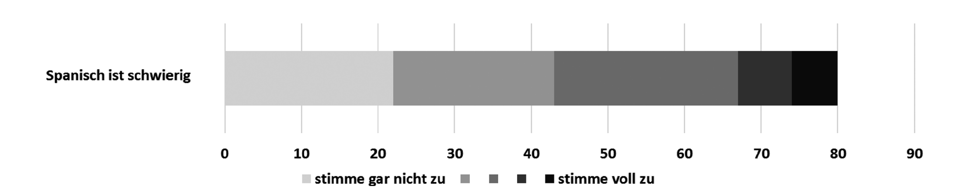


Abb. 9.16: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Spanisch ist eine schwierige Sprache."

mit dem Spanischen sehr positive Urteile verbinden (Abb. 9.15 und 9.16). Die Sprache wird von sehr vielen Befragten als schön und auch als nicht besonders schwierig wahrgenommen.

Besonders das zweite Ergebnis kann erstaunen. Spanisch und Französisch sind als romanische Sprachen vom Deutschen strukturell ungefähr gleich weit entfernt; das Französische steht durch seine intensive Kontaktgeschichte zu germanischen Sprachen dem Deutschen im Zweifelsfall sogar noch näher. Französisch gilt vielen Deutschsprachigen als schwer zu erlernende Sprache, besonders im Vergleich zum Englischen. Das Spanische dagegen wird nun von den Befragten als nicht schwierig eingestuft. Zwei Erklärungen bieten sich hierfür an: Viele Befragte gaben an, häufig auch Kontakt mit Gästen aus weiter entfernten Sprachräumen wie z. B. aus Ostasien zu haben. Möglicherweise erschien das Spanische im Vergleich zu dieser Differenzerfahrung daher vertrauter und damit zugänglicher. Eine Rolle spielt zudem sicherlich die insgesamt positive Einstellung, die sich in dem Urteil niederschlägt, Spanisch sei eine schöne Sprache. Eine generelle positive Bewertung der Sprache dürfte ebenfalls dazu beitragen, dass diese als weniger schwierig wahrgenommen wird.

Affektive und instrumentale Einschätzungen einer Sprache sind mehr oder weniger abstrakte Größen. Dem gegenüber steht der materielle Wert, den Kenntnisse einer Sprache mit sich bringen Ein*e Teilnehmer*in schreibt: „Ich finde englische Sprachkenntnisse in der Gastronomie ausreichend. Wer mehrere Sprachen kann ist natürlich im Vorteil“ (SiB_270). Welcher Art dieser Vorteil ist, bleibt an der Stelle offen. Hier kann entweder eine einfachere Kommunikation oder bessere Einblicke in den kulturellen Hintergrund der Gäste gemeint sein, oder aber Vorteile für die Karriere. Als Qualifikation am Arbeitsmarkt oder als Dienstleistung, die beispielsweise Selbstständige zur Verfügung stellen, kann die Beherrschung einer bestimmten Sprache mehr oder weniger materiellen Ertrag abwerfen. Für das Berliner Gastgewerbe stellt sich deshalb die Frage, ob Spanischkenntnisse einen Effekt auf die Bezahlung der Beschäftigten haben, oder mit anderen Worten: ob die Investition, Spanisch zu lernen, einen Ertrag abwirft.

Die Reaktionen auf diese Frage waren bei den Beschäftigten in der Befragung sehr eindeutig. Nur eine Minderheit bestätigte, dass ihre Vorgesetzten bei der Personalauswahl gezielt auf Fremdsprachenkenntnisse achten (Abb. 9.17). An dieser Stelle wurde noch nicht nach bestimmten Sprachen gefragt, so dass hier auch das Englische mit einbezogen sein kann. Angesichts der Bedeutung von Englischkenntnissen im Gastgewerbe ist dieses Ergebnis zunächst unerwartet, es deckt sich aber mit Erfahrungen beispielsweise aus dem Tourismusgewerbe in der Schweiz: „Individuelle Mehrsprachigkeit wurde als Selbstverständlich betrachtet, als natürliche Bedingung für den Zugang zu diesem Arbeitsmarkt. Die eigentliche sprachliche Herausforderung wurde als eine ‚kommunikative‘ ver-

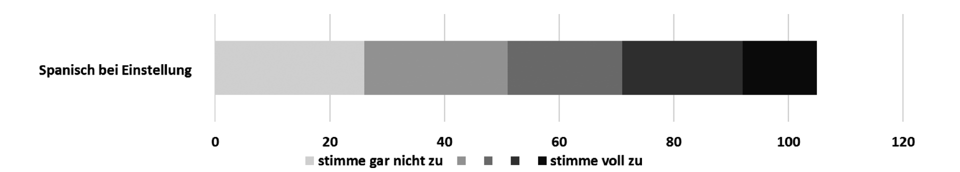


Abb. 9.17: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Meine Vorgesetzten achten bei der Einstellung von neuem Personal gezielt auf Fremdsprachenkenntnisse."
Als alternative Fragestellung konnte ein Item für Beschäftigte mit Personalverantwortung ausgewählt werden. In diesem Fall lautete die vorgegeben Aussage „Als Vorgesetzte/r achte ich bei der Einstellung von neuem Personal gezielt auf Fremdsprachenkenntnisse." Dieses Item wurde von deutlich weniger Befragten ausgewählt, die Verteilung war mit derjenigen der parallel gestellten Frage praktisch identisch.

standen" (Duchêne/Piller 2011: 147). Demnach werden die notwendigen Sprachkenntnisse schlichtweg vorausgesetzt und sie müssen nicht explizit diskutiert werden. Stattdessen steht im Vordergrund die Fähigkeit, mit Gästen bzw. mit der Kundschaft angemessen und kompetent zu kommunizieren, und zwar in den jeweils zur Verfügung stehenden Sprachen: „Gute Kommunikation wird dabei als von jeglicher Sprache unabhängig konzeptionalisiert" (Duchêne/Piller 2011: 150).

Je nach Betrieb können bei der Bedeutung von Mehrsprachigkeit die unterschiedlichsten Faktoren eine Rolle spielen. In manchen Fällen werden möglicherweise Mitarbeiter*innen ohne oder mit wenig Fremdsprachenkenntnissen eingestellt, wenn genügend weiteres Personal vorhanden ist, das bei Bedarf die Kommunikation übernehmen kann. Diese Vorgehensweise beschreibt auch ein*e Teilnehmer*in in einem Freitextkommentar:

> Wenn jemand nur ‚seine' Sprache sprechen kann gibt es im Hotel jemand der mit ihm ‚verhandeln' kann. Im Laufe der Jahre eignet man sich einige Brocken an, die aber nicht ausreichen um Konversation zu betreiben. Im Übrigen soll man arbeiten und nicht mit den Gästen schwatzen. (SiB_191)

In anderen Fällen werden vielleicht andere Hilfsmittel verwendet, beispielsweise wenn nur minimale Kommunikation nötig ist. Denkbar sind in der Gastronomie mehrsprachige Speisekarten oder die Nutzung weit verbreiteter Gesten. Ein*e Teilnehmer*in berichtet, dass auch technische Unterstützung wie Übersetzungshilfen verwendet werden:

> Die schriftliche Kommunikation mit ausländischen Gästen wird erheblich durch Google Translator vereinfacht. Auch wenn die Übersetzung oft nicht 100%ig korrekt ist, ist sie jedoch meistens für die Gäste verständlich. Es freut sie sogar, dass man versucht, ihre Sprache zu sprechen. (SiB_209)

Eine mögliche Interpretation der Daten ist zudem der Gedanke, dass zumindest Englischkenntnisse als derart selbstverständlich gelten, dass darauf gar nicht mehr gezielt geachtet werden muss. Möglicherweise dachten die Befragten bei dem Begriff „Fremdsprachenkenntnisse“ deshalb eher an andere Sprachen als Englisch, weil dies ohnehin vorausgesetzt wird.

Es erscheint vor diesem Hintergrund logisch, dass die Bedeutung von Spanischkenntnissen für die berufliche Entwicklung im Gastgewerbe als gering eingeschätzt wird, wenn diese bei der Einstellung offenbar wenig Berücksichtigung finden. Auch dies spiegelt die Erfahrungen aus der Schweiz wider: „Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mehrsprachige Dienstleistungsinteraktionen Mehrsprachigkeit ironischerweise banalisieren. Die [. . .] weitverbreitete Annahme, dass Sprachkompetenzen zu Karriereerfolg führen, trifft für die von uns untersuchten Arbeitsplätze in der Tourismusbranche nicht zu“ (Duchêne/Piller 2011: 151). Die Mehrheit der Befragten in Berlin ist daher der Meinung, dass Spanischkenntnisse nicht die Karrierechancen erhöhen (Abb. 9.18).

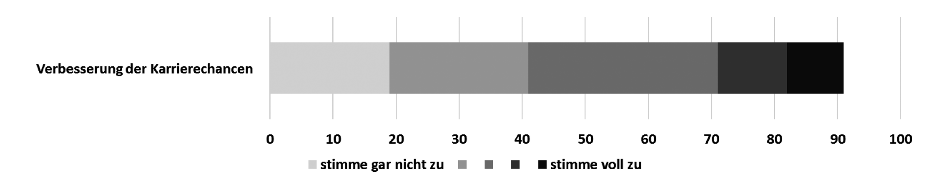


Abb. 9.18: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Wenn ich eine neue Stelle suchen müsste, würden Spanischkenntnisse meine Chancen erhöhen.“

Die Nachfrage nach Spanisch am Arbeitsmarkt, zumindest im Gastgewerbe, wird offenbar von den Befragten als gering eingeschätzt. Dies scheint der Beurteilung zu widersprechen, dass Spanischkenntnisse nützlich, aber nicht notwendig sind. In dieser Konstellation könnte das Spanische schließlich einer der Faktoren sein, der bei der Auswahl von Personal den Ausschlag gibt. Während Englisch und Deutsch als unverzichtbar gelten, könnte ein*e Bewerber*in mit Spanischkenntnissen die entscheidende Zusatzqualifikation einbringen, die im Arbeitskontext hilfreich ist. Dies scheint aber in der Praxis nicht zuzutreffen. Offenbar sind andere Qualifikationen, die nicht das sprachliche Repertoire der Beschäftigten betreffen, für die Personalgewinnung letztendlich wichtiger.

Dies schlägt sich auch darin nieder, dass Spanischkenntnisse nicht in der Bezahlung der Beschäftigten honoriert werden. Die große Mehrheit der Befragten gab an, dass die Beherrschung des Spanischen keine wirksame Grundlage sei, um ein Gehaltsverbesserung zu fordern (Abb. 9.19).

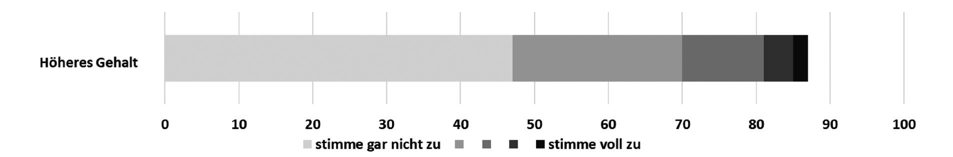


Abb. 9.19: Antworthäufigkeit auf die Aussage „Spanischkenntnisse sind im Gastgewerbe ein gutes Argument, um ein höheres Gehalt einzufordern."

In diesem Zusammenhang muss selbstverständlich berücksichtigt werden, dass das Gastgewerbe ohnehin ein Sektor mit einem niedrigen Lohnniveau ist. Viele Arbeitskräfte in der Branche haben Teilzeitstellen, arbeiten in Neben- oder Gelegenheitstätigkeiten, so dass der Lohndruck auf die Arbeitnehmer*innen generell relativ hoch ist. Eine Verbesserung der Bezahlung lässt sich daher kaum auf Basis einer Qualifikation fordern, die für viele entweder als selbstverständlich (Englisch) oder als verzichtbar (Spanisch) gilt.

Es zeichnet sich ab, dass Sprachkenntnisse im Gastgewerbe auf der materiellen Ebene wenig gewürdigt werden, obwohl sie von den Beschäftigten durchaus als nützlich betrachtet werden. Hier schlägt sich ein weiter verbreitetes Bild von sprachlichen Qualifikationen und auch von sprachbezogenen Berufsbildern nieder, die in weiten Teilen der Gesellschaft als ökonomisch wenig wertvoll betrachtet werden.

Eine stärkere Berücksichtigung des Spanischen am Arbeitsmarkt im Gastgewerbe würde vor allem ein höheres Bewusstsein für den symbolischen Wert der Sprache für die Gäste voraussetzen. Offenbar herrscht bislang vor allem eine Bewertung von Sprachen entsprechend der Notwendigkeit, während die Wirkung von Spanisch als besondere Zusatzdienstleistung nicht materiell gewürdigt wird. Diese kann selbstverständlich dennoch ökonomische Wirkung erzielen, im kleinen Rahmen etwa in Form von Trinkgeldern für guten Service, im größeren Rahmen durch Kundenbindung oder Weiterempfehlung.

Auf materieller Ebene haben Spanischkenntnisse momentan für Beschäftigte im Gastgewerbe keinen nennenswerten ökonomischen Zusatzeffekt. Obwohl die Zeitinvestition und häufig auch die Kosten des Erlernens, z. B. für einen Sprachkurs, in aller Regel von den Beschäftigten getragen werden oder würden, bleibt der Nutzen für sie äußerst gering. Profitieren können von den Spanischkenntnissen eher die Unternehmen, wenn die spanischsprachigen Gäste das Entgegenkommen honorieren. Gäste aus Spanien in US-amerikanischen und britischen Hotels nehmen beispielsweise die Dienstleistung an der Rezeption als besonders höflich wahr, wenn die sprachlichen Hürden niedrig gehalten werden; Hernández-López/Fernández-Amaya (2019: 208) sprechen von „linguistic empathy or, in other words, patience and empathy when there were communicative problems

due to language barriers." Die Sprachbarriere kann insbesondere dann gesenkt werden, wenn das Hotelpersonal ausreichend Kenntnisse der Sprache der Gäste hat (vgl. zum „Payoff" von Sprachkenntnissen und -lernen in der Privatwirtschaft auch Coulmas 1992: 138–140).[53] Duchêne/Piller (2011: 151) umschreiben die Problematik folgendermaßen:

> Sprachkompetenzen in einer Industrie wie der des Tourismus, die dermaßen von Spracharbeit abhängt, werden vielmehr als selbstverständlich betrachtet und von jeglicher finanzieller Anerkennung ausgeschlossen. Die Unternehmen selbst dagegen profitieren offensichtlich von der Mehrsprachigkeit ihrer Mitarbeiter. [. . .] Deshalb ist die Frage nach den Profitträgern der Mehrsprachigkeit genauso wichtig wie diejenige nach den „Verlierern der Mehrsprachigkeit", d. h. den mehrsprachigen Angestellten, deren Spracharbeit essentiell für den Tourismussektor ist, die aber weitgehend von salärieller und statusbezogener Anerkennung ausgeschlossen sind.

Die Befragungsdaten bestätigen diesen Befund eindeutig. Die Gäste haben wiederum ebenfalls einen Nutzen, wenn ihnen die Kommunikation erleichtert wird und sie nicht auf eine Fremdsprache zurückgreifen müssen. Der Nutzen mag nicht ökonomisch zu beziffern sein, ist aber zumindest im Rahmen von eingespartem Aufwand und einem möglicherweise besseren Reiseerlebnis fassbar.

Alles in allem ergibt sich für die Beschäftigten im Gastgewerbe dadurch die paradoxe Situation, dass sie selbst von ihrer eigenen Qualifikation am wenigsten profitieren. Obwohl das Spanische in der Branche nachweislich präsent, nützlich und relevant ist, führen Spanischkenntnisse weder zu besseren Berufsaussichten noch zu einem materiellen Mehrwert für die L2-Sprecher*innen, die es erlernt haben. Der materielle und zum Teil auch immaterielle Nutzen kommt zum allergrößten Teil dem Betrieb und den Gästen zugute, nicht aber den Beschäftigten.

---

53 Bei Selbstständigkeit und ähnlichen Situationen ist diese Trennung logischerweise nicht aufrecht zu erhalten. In solchen Fällen wäre der Ertrag einer Qualifikation des/der Beschäftigten unmittelbar auch der Ertrag des Betriebs.

10 Vier Gruppen, eine Meinung? Haltungen zum Spanischen im Vergleich

Die vier Befragungen richteten sich insgesamt an 306 Personen in Berlin, davon 187 Spanischlernende und 118 Beschäftigte im Gastgewerbe. Ein Vergleich bietet sich vor allem für die ersten drei Gruppen an, die Spanisch als Fremdsprache lernten. Das Profil der vierten Gruppe, der Berufstätigen im Gastgewerbe, unterscheidet sich davon stark. Deshalb richtet sich der Vergleich in erster Linie auf die drei Gruppen von Spanischlernenden, vor allem im Hinblick auf Lernprozesse, -motivationen und -ziele. Ergebnisse aus der Befragung der vierten Gruppe fließen in die Betrachtungen dort ein, wo ein Vergleich mit Nicht-Lernenden sinnvoll ist.

10.1 Geschlechts- und altersspezifische Fragen

Die vier Zielgruppen unterschieden sich zunächst einmal in der Zusammensetzung nach Geschlechtern. Die Spanischlernenden an Hochschulen und Volkshochschulen waren mehrheitlich weiblich; der Anteil männlicher Lernender war bei den Spanischstudierenden an der Freien Universität Berlin am geringsten. Unter den Befragten im Gastgewerbe waren die Männer dagegen leicht in der Mehrheit; der Anteil von fehlenden Angaben war hier recht hoch. Die Option „anderes Geschlecht“ wurde nur in wenigen Einzelfällen gewählt, so dass in Bezug auf diese Angabe keine weitere quantitative Auswertung möglich ist.

Werlen (2010: 57) stellte in der Schweiz fest, dass Männer häufiger als Frauen ökonomische Zielsetzungen beim Fremdsprachenlernen verfolgen. Diese Beobachtung knüpft an die materielle Dimension der Spracheinstellungen an. Um die Feststellung aus der Schweiz anhand der vorliegenden Daten zum Spanischen in Berlin zu überprüfen, wurde ein Item herausgegriffen, nämlich die Zustimmungswerte zur Aussage „Ich lerne Spanisch, weil das für meinen (künftigen) Beruf erforderlich ist.“ Die Geschlechterverteilung bei den Antworten ließ sich bei den Lernenden an Volkshochschulen und an der Sprach- und Kulturbörse der Technischen Universität Berlin überprüfen. Die geringe Zahl männlicher Studierender an der Freien Universität Berlin ließ keinen sinnvollen Vergleich zu; die Beschäftigten im Gastgewerbe waren vom Vergleich ebenfalls ausgeschlossen, da nur ein kleinerer Teil der Befragten Spanisch beherrschte und die Befragung hier nicht in erster Linie auf den Lernprozess abzielte.

https://doi.org/10.1515/9783110708479-010

Der Datenvergleich zeigt, dass sich der Befund aus der Studie von Werlen nicht reproduzieren und bestätigen ließ. Eine auffällig unterschiedliche Verteilung der Antworten zwischen Männern und Frauen ergab sich nicht; bei den Befragten der TU Berlin wurde die Aussage anteilig sogar etwas häufiger von Frauen als von Männern bestätigt (Abb. 10.1 und 10.2). Eine Überprüfung ähnlicher Items wie die Erwartung besserer Karrierechancen oder eines höheren Gehalts ergab ein vergleichbares Bild.

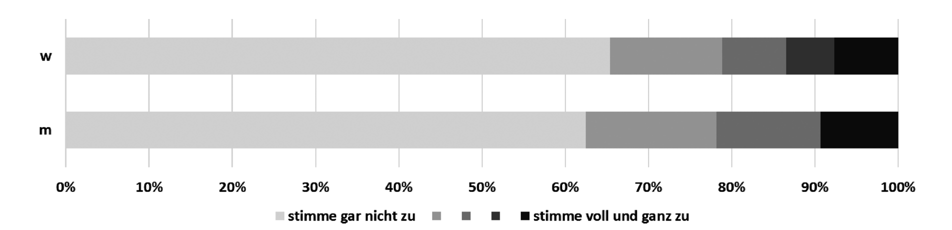


Abb. 10.1: Antwortenverteilung nach Geschlechtern bei Befragten an Berliner Volkshochschulen, Zustimmung zur Aussage „Ich lerne Spanisch, weil das für meinen (künftigen) Beruf erforderlich ist."

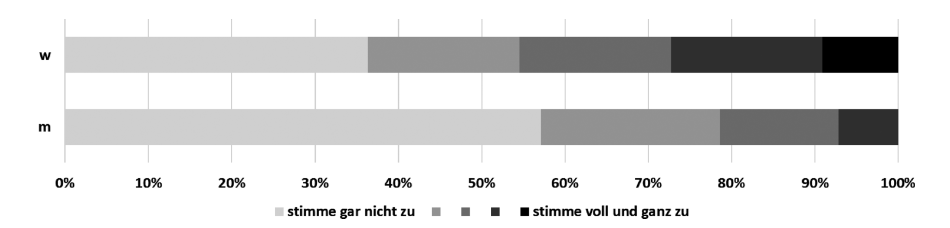


Abb. 10.2: Antwortenverteilung nach Geschlechtern bei Befragten an der Technischen Universität Berlin, Zustimmung zur Aussage „Ich lerne Spanisch, weil das für meinen (künftigen) Beruf erforderlich ist."

Es bleibt offen, worauf der Unterschied zwischen den Daten bei Spanischlernenden in Berlin und den Sprachenlernenden in der Schweiz beruhen könnte. Denkbar ist beispielsweise, dass die Wahl der Sprache an sich eine Rolle spielt, dass also mit dem Spanischen geschlechtsunabhängig seltener ökonomische Ziele verfolgt werden als mit anderen Sprachen, etwa dem Englischen. Eine mögliche Erklärung könnte auch in länder- bzw. regionalpezifischen Unterschieden liegen, etwa bei der Struktur der Arbeitsmärkte.

Ein weiterer Unterschied zwischen den drei Zielgruppen in Berlin lag in der Altersstruktur. Die beiden Gruppen von Studierenden waren logischerweise relativ homogen zusammengesetzt mit einer großen Mehrheit im Alter zwischen 20 und 30 Jahren. Die Lernenden an Volkshochschulen und die Beschäftigten im Gastgewerbe verteilten sich hingegen über weitaus breitere Altersstufen. Einen genaueren Vergleich in Bezug auf Spracheinstellungen im Zusammenhang mit dem Lebensalter ließ der große Unterschied der befragten Gruppen nicht zu: Befragte im Alter über 30 Jahre fanden sich vor allem in den Volkshochschulen und im Gastgewerbe, diese unterschieden sich allerdings wiederum in der Frage, ob sie Spanisch lernten oder nicht. Dadurch würde die Verteilung der Fallzahlen zu kleinteilig als dass aussagekräftige quantitative Ergebnisse ermittelbar wären.

10.2 Lernprozess, Sprachkenntnisse und -verwendung im Gruppenvergleich

Von den Spanischlernenden waren die Fachstudierenden an der Freien Universität Berlin deutlich am weitesten fortgeschritten; fast alle verorteten sich auf Stufe B oder C des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. An der Technischen Universität Berlin waren die Kenntnisse dagegen relativ gleichmäßig auf die Stufen A und B verteilt, so dass hier mehr Anfänger*innen unterrichtet wurden. An den Volkshochschulen waren von Stufe A bis C alle Niveaus vorhanden, hier war die Streuung also am breitesten. Es ist einleuchtend, dass das Fachstudium an der Universität von allen Angeboten die klarste Orientierung auf ein hohes Sprachniveau hat, während die Volkshochschulen entsprechend ihrem Charakter als Bildungseinrichtung mit Breitenwirkung gerade die unterschiedlichsten Lernstufen und -bedürfnisse anspricht.

Neben dem Deutschen hatten praktisch alle Befragten der unterschiedlichen Zielgruppen mindestens fortgeschrittene Kenntnisse des Englischen. Die Lernenden an der Technischen Universität Berlin und an den Volkshochschulen hatten zu einem großen Anteil zudem Französischkenntnisse, häufig auf eher grundlegendem Niveau. Deutlich kleiner war dieser Anteil bei den Spanischstudierenden an der Freien Universität Berlin. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Studierenden der Hispanistik bereits früh ihren Fremdspracherwerb stärker auf das Spanische als auf das Französische gerichtet haben. Dies zeigt sich auch darin, dass an der Freien Universität ein deutlich größerer Anteil der Befragten bereits in der Schule Spanisch gelernt hatte als dies an der Technischen Universität der Fall war. Italienischkenntnisse hatte in allen Gruppen von Lernenden nur eine Minderheit, ohne dass dies jedoch eine Seltenheit wäre: Der Anteil bewegte sich

zwischen grob einem Drittel an der Freien Universität, einem Viertel an den Volkshochschulen und einem Zehntel an der Technischen Universität.

Die Befragten im Gastgewerbe besaßen ebenfalls mindestens fortgeschrittene Deutsch- und Englischkenntnisse; etwa die Hälfte sprach zudem zumindest auf grundlegendem Niveau Französisch. Spanisch- und Italienischkenntnisse waren ungefähr gleich häufig, bei etwa einem Viertel der Gesamtgruppe. Diese Sprachkenntnisse lagen in den allermeisten Fällen nur auf Basisniveau. Es muss beachtet werden, dass die Angaben der Kenntnisstände jeweils ausschließlich auf Selbsteinschätzungen beruhen, was ggf. die Vergleichbarkeit beeinträchtigen kann.

Die fortgeschrittenen Sprachkenntnisse der Studierenden an der Freien Universität Berlin spiegeln sich in der Tatsache wider, dass die meisten von ihnen die Sprache fast täglich auch außerhalb des Unterrichts benutzen. Bei den Studierenden, die an der Technischen Universität Spanisch lernten und bei den Kursteilnehmer*innen an Volkshochschulen waren die Nutzungsgelegenheiten deutlich sporadischer. Sie sprachen außerhalb des Unterrichts eher mehrmals im Jahr oder höchstens mehrmals im Monat Spanisch, zudem hatte ein bedeutender Anteil beider Gruppen gar keine Gelegenheit, die Sprachkenntnisse neben dem Kurs einzusetzen. Ein ähnlicher Unterschied ergab sich bei der Aufenthaltsdauer im spanischsprachigen Ausland: Waren die Hauptfachstudierenden selbst am Anfang des Studiums zum allergrößten Teil bereits mindestens ein halbes Jahr im hispanophonen Ausland gewesen, so hatten die Lernenden an der Technischen Universität in der Mehrheit nur Aufenthalte von einigen Wochen bis wenigen Monaten in spanischsprachigen Gebieten verbracht.

Dieser Befund passt zusammen mit den gewünschten Nutzungsbereichen der Sprache. Ein großer Anteil der Lernenden an der Sprach- und Kulturbörse der Technischen Universität gab an, Spanisch als Vorbereitung für einen Auslandsaufenthalt zu lernen, der demnach noch vor ihnen lag. Bei den Hauptfachstudierenden war dieser Grund eher selten. Dies ist auch von Bedeutung mit Blick auf die Internationalisierung des Studiums, besonders in den Fremdsprachenphilologien: Zwar wird in der Regel empfohlen, einen Teil des Studiums im Sprachgebiet zu verbringen, allerdings ist dies aufgrund straffer Studienstrukturen mit starkem Zeit- und Leistungsdruck oft schwer durchführbar. Die Studierenden scheinen zu einem großen Teil diesen Schritt bereits vor dem Studium gegangen zu sein, beispielsweise durch einen Auslandsaufenthalt zwischen Abitur und Studienbeginn. Dies könnte auch den großen Anteil besuchter Länder in Lateinamerika erklären, da dort über das etablierte Erasmus-System kein Studienaustausch möglich ist, während die Auswahl an Rahmenstrukturen bei einem Austausch außerhalb des Studiums breiter gestreut ist.

Bei den Spanischlernenden an Volkshochschulen standen Reisen an erster Stelle der Lerngründe, wobei sich private wie berufliche Reisen ungefähr die Waage hielten.

Bei Geschäfts- oder Urlaubsreisen dürfte für Reisende aus Berlin in den meisten Fällen Spanien das Ziel sein und nur deutlich seltener eine spanischsprachige Region außerhalb Europas. Dies ist wahrscheinlich einer der Gründe für die Präferenzen, welche Varietät des Spanischen die Lernenden in den Mittelpunkt ihres Spracherwerbs stellen (Abb. 10.3).

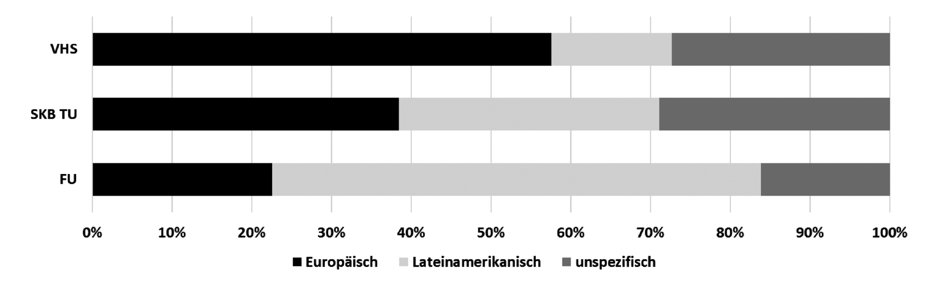


Abb. 10.3: Zielvarietäten des Spanischen bei den Lernenden an Volkshochschulen, an der TU Berlin und an der Freien Universität (Prozentanteile an der jeweiligen Gesamtzahl der Befragten in der Zielgruppe).

Europäisches Spanisch ist vor allem für die Mehrheit der Kursteilnehmer*innen an Volkshochschulen die Varietät der Wahl, hier gibt allerdings auch ein bedeutsamer Teil an, keine bestimmte Sprachform anzustreben. Bei den Lernenden an der Technischen Universität halten sich beide Optionen etwa die Waage; auch hier gibt es einen gewichtigen Anteil von Unentschiedenen. Nur bei den Fachstudierenden an der Freien Universität liegt lateinamerikanisches Spanisch deutlich vorn. Hier schlägt sich wahrscheinlich nieder, dass man im Hispanistikstudium mehr als in einem Sprachkurs mit privatem Interesse den weltweiten spanischsprachigen Raum in den Blick nimmt. Hinzu kommt die Tatsache, dass einige der Studierenden das Fach Spanisch mit Lateinamerikanistik kombinierten. Auch im Vergleich wird deutlich, dass das Zustandekommen der Wahl der Zielvarietät(en), deren Wahrnehmung und die damit verbundenen Erwartungen oder Spracheinstellungen noch genauere Erforschung verdienen.

Einig waren sich die Befragten an den beiden Berliner Universitäten, dass sie es bevorzugen, von Personen mit muttersprachlichen Sprachkenntnissen unterrichtet zu werden. Besonders ausgeprägt war diese Ansicht bei den Lernenden an der Technischen Universität, etwas weniger bei den Studierenden an der Freien Universität. Dieses Item wurde erst nach Abschluss der Befragung

an den Volkshochschulen in den Fragebogen ausgenommen, so dass hier kein Vergleich möglich ist. Man kann jedoch zumindest vermuten, dass die Zustimmung auch hier hoch ausgefallen wäre, denn Lernende haben Teil an den vorherrschenden Diskursen über Spracherwerb und -lehre. Diese sind im Bereich der Fremdsprachenlehre stark ausgeprägt und sie bilden eine weit verbreitete Mutterspracheniideologie ab, der zufolge ein erfolgreiche ‚authentische' und ‚vollständige' Sprachvermittlung nur von denjenigen ausgehen kann, die mit der Sprache im jüngsten Alter aufgewachsen sind (Becker 2018: 195). Die Autorität, eine Sprache in der Lehre vertreten zu können, wird Zweitsprachler*innen deutlich seltener zugeschrieben, obwohl diese unter Umständen den sprachlichen Hintergrund der Lernenden besser kennen oder den Erwerbsprozess ausgehend von der Erstsprache aus eigener Erfahrung nachvollziehen können.

Dass Muttersprachideologie so stark verankert bleibt, ist besonders interessant mit Blick auf die künftigen Spanischlehrer*innen im Studium an der Freien Universität: Sie sind selbst mehrheitlich keine Muttersprachler*innen und werden als solche dennoch später Spanisch als Fremdsprache unterrichten. Die Verteilung der Antworten bei den angehenden Lehrer*innen unterschied sich praktisch nicht von derjenigen bei den Studierenden mit anderen Studienzielen. Hier wäre noch weiter zu untersuchen, warum künftige Lehrkräfte selbst gerne von Muttersprachler*innen lernen möchten, und ob sie dies bei ihren eigenen Schüler*innen nicht für notwendig halten, es eher für wünschenswert aber schwer realisierbar ansehen, oder ob diese Diskrepanz auf andere Art auflösbar ist. Diese Problematik ist letztendlich auch eingebettet in den größeren Kontext der Frage, wie (künftige) Lehrkräfte die Sprache und die damit verbundenen Kulturen im Unterricht repräsentieren und welche Repräsentationen sie selbst davon aufgenommen haben (vgl. hierzu ausführlicher Corti 2019: 185–244, Melo-Pfeifer 2019).

10.3 Spracheinstellungen und Lernmotivationen: materielle, instrumentelle und affektive Bewertungen

Unterschiede zwischen den verschiedenen Zielgruppen lassen sich in erster Linie bei der materiellen Dimension der Spracheinstellungen und der Lernmotivationen vermuten. Die zu Anfang des Vergleichskapitels bereits genannte Studie zum Sprachenlernen in der Schweiz hat gezeigt, dass Eltern besonders die Berufsaussichten ihrer Kinder im Blick haben, wenn sie Entscheidungen über deren Fremdsprachenwahl in der Schule treffen. Für sich selbst stellen Erwachsene als Lernmotivation für Fremdsprachen dagegen zuallererst die persönliche Zufriedenheit, den Freizeitwert und die interkulturelle Verständigung in den Mittel-

punkt (Werlen 2010: 56–57). Dies zeigt sich auch bei den Befragten, allerdings mit einem klaren Unterschied bei den Studierenden der FU, die eine Tätigkeit als Lehrkraft anstreben – bei dieser Gruppe sind das Sprachenlernen und das Studium deutlich klarer mit einer konkreten Berufsperspektive verknüpft und damit auch die Lernmotivation stärker auf das spätere Arbeitsleben ausgerichtet (vgl. ausführlicher das Kapitel zu den Studierenden der FU). Im Vergleich zwischen der Gesamtgruppe der FU-Studierenden und den anderen beiden Lerngruppen zeigen sich klare Kontraste im Hinblick auf die Frage, ob das Spanische für den aktuellen oder angestrebten Beruf erforderlich ist (Abb. 10.4).

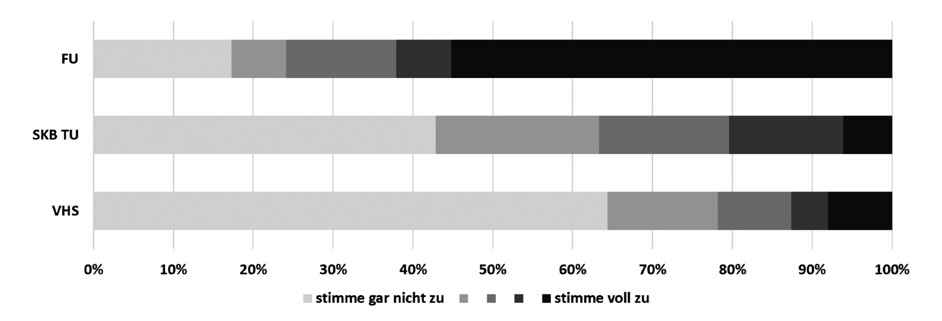


Abb. 10.4: Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage „Ich lerne Spanisch, weil das für meinen Beruf erforderlich ist.“ (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

In der Tat hält mehr als die Hälfte der Studierenden im Fach Spanisch an der Freien Universität Berlin die Sprache für erforderlich im künftigen Beruf. Die Mehrheit der Lernenden in der Sprach- und Kulturbörse und der überwältigende Anteil der Kursteilnehmer*innen an den Volkshochschulen ist der gegenteiligen Meinung. Das Erlernen des Spanischen folgt wie erwartet bei diesen Zielgruppen also keiner beruflichen Notwendigkeit.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Erwartung neuer beruflicher Kontakte durch das Spanische (Abb. 10.5). Während die Studierenden an der Freien Universität sich von ihren Spanischkenntnissen mehrheitlich ein größeres Netzwerk im Beruf erhoffen, zeigen sich die Lernenden an der SKB der TU Berlin mit Blick auf diese Aussichten gespalten; ein gewichtiger Anteil der Befragten in dieser Gruppe ist in dieser Hinsicht unentschlossen. Die meisten Lernenden an den Volkshochschulen glauben dagegen nicht, dass sie mit Hilfe des Spanischen neue Berufskontakte knüpfen werden.

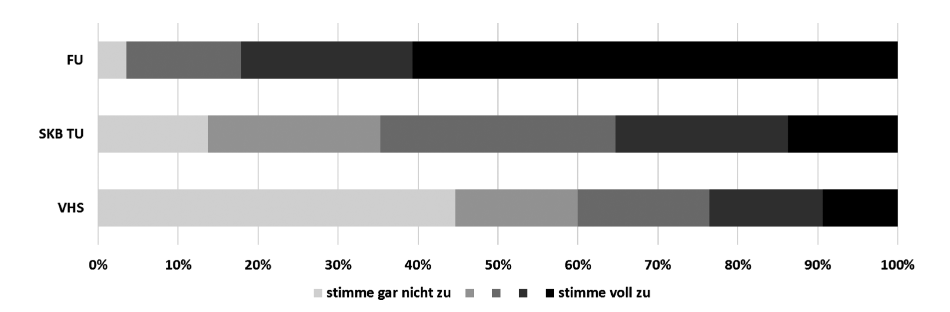


Abb. 10.5: Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage „Spanischkenntnisse helfen mir, neue berufliche Kontakte zu knüpfen." (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

Ein differenziertes Bild ergibt sich auch bei der abstrakteren Frage, ob die Spanischkenntnisse bessere Karrierechancen zur Folge haben werden (Abb. 10.6). Bei den Lernenden an Volkshochschulen erhofft sich nur ein gutes Drittel bessere Berufsaussichten durch die Spanischkenntnisse. Der allergrößte Teil der Studierenden an der FU Berlin erwartet dies dagegen sehr wohl, ebenso die klare Mehrheit der Lernenden an der SKB. Offenbar verknüpft man hier mit dem Spanischen eher allgemein die Aussicht, generell bessere Berufsperspektiven zu haben, ohne dass dies beispielsweise mit einem wachsenden Netzwerk in Verbindung steht. Worauf genau sich diese Erwartung gründet, lässt sich aus den vorliegenden Daten vorerst nicht weiter erschließen. Hier würde eine qualitative Studie wahrscheinlich tiefere Einsichten bieten, weil die Befragten darin genauer darlegen können, auf welcher Ebene und anhand welcher Faktoren sie sich Vorteile durch ihre Sprachkenntnisse

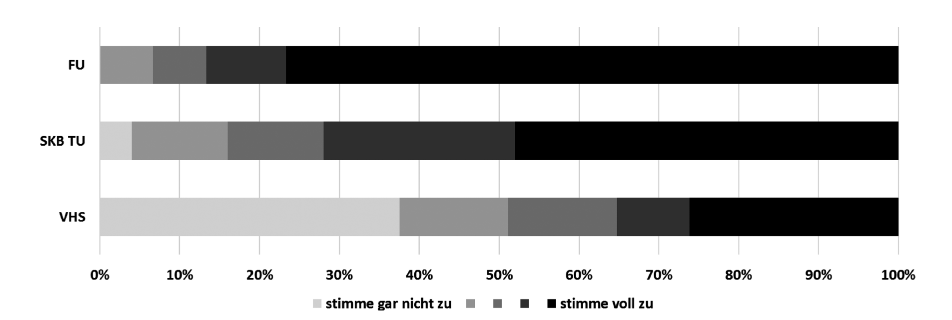


Abb. 10.6: Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage „Spanischkenntnisse werden meine Karrierechancen verbessern." (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

versprechen. Denkbar ist beispielsweise die Hoffnung, dass Bewerbungen durch die Spanischkenntnisse erfolgreicher sein könnten oder dass man durch die breitere Mehrsprachigkeit für eine höhere Anzahl offener Stellen in Frage kommt. Bei Vogl (2018b: 199) findet sich ein interessanter Aspekt mit Blick auf die Fachrichtungen von Studierenden aus ganz Europa und deren Zielsetzungen bzw. Assoziationen mit dem Sprachenlernen: Es wird unabhängig von der Studienrichtung gleich stark als Berufsqualifikation gesehen. Die Zusammensetzung der Befragten von der TU Berlin lässt keine eindeutige Differenzierung in Hinblick auf die Studienfächer zu; dennoch fällt ins Auge, dass die Studierenden aus dem Fach Spanisch an der FU Berlin eine stärkere Neigung zur beruflich-strategischen Bewertung ihrer Sprachkenntnisse hatten.

Unter den Befragten im Gastgewerbe ist das Meinungsbild stark geteilt (Abb. 10.7). Die Frage war hier etwas genauer ausformuliert: Abgefragt wurde die Zustimmung zu der Aussage, dass Spanischkenntnisse bei einer zukünftigen Bewerbung die Chancen erhöhen würden. In der Fragestellung wurde keine Branche explizit genannt. Da viele Stellen im Gastgewerbe Nebenbeschäftigungen sind, etwa für Studierende, muss eine künftige Beschäftigung nicht zwangsweise in dieser Branche liegen. Die Zustimmung zu der Aussage war hier deutlich geringer als bei den Spanischlernenden, insbesondere im Vergleich zu den Fachstudierenden der Hispanistik. Außerhalb des Kreises von Personen, die sich mit dem Spanischen intensiv auseinandersetzen, scheint der Wert der Sprache für die berufliche Zukunft also noch etwas geringer eingeschätzt zu werden.

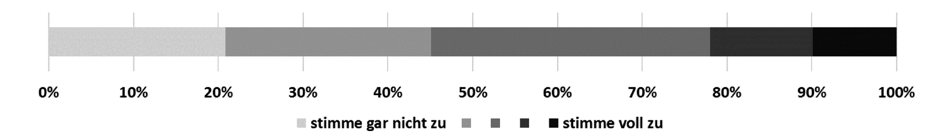


Abb. 10.7: Antworthäufigkeit (Prozentanteil) auf die Aussage „Wenn ich eine neue Stelle suchen müsste, würden Spanischkenntnisse meine Chancen erhöhen“ bei Befragten aus dem Berliner Gastgewerbe.

In keiner der Zielgruppen wird dagegen mit dem Spanischen die Erwartung eines höheres Gehalts verknüpft (Abb. 10.8). Die materielle Dimension im Wortsinne ist demnach bei den Befragten in der großen Mehrheit äußerst schwach ausgeprägt; kaum jemand unter den Lernenden glaubt, dass sich der Ausbau der Sprachkenntnisse durch eine Verbesserung des Verdienstes finanziell niederschlagen wird. Am schwächsten ausgeprägt ist diese Erwartung bei den Lernenden an Volkshochschulen, die zu einem großen Teil bereits Berufserfahrung haben und möglicherweise auf Grundlage ihrer persönlichen Einblicke in den Ar-

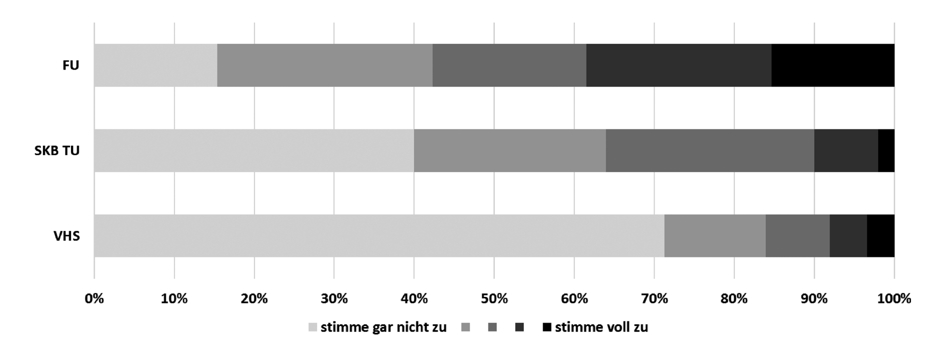


Abb. 10.8: Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage „Spanischkenntnisse sind ein Argument, mit dem ich von meinem (künftigen) Arbeitgeber ein höheres Gehalt verlangen kann." (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

beitsmarkt zu einer solchen Bewertung kommen. Ein gewisser Anteil von Befragten, die sehr wohl einen Gehaltsvorteil erwarten, findet sich nur unter den Spanischstudierenden an der FU Berlin, bei denen viele vom Eintritt ins Berufsleben noch einige Jahre entfernt sind.

Unter den Beschäftigten im Gastgewerbe wird der unmittelbare materielle Wert des Spanischen für die eigene Bezahlung ähnlich skeptisch eingeschätzt wie bei den Lernenden an den Volkshochschulen oder an der TU Berlin (Abb. 10.9). In diesem Item wurde das Gastgewerbe konkret als Branche angeführt, weil ansonsten die Möglichkeiten der Gehaltsgestaltung in denkbaren künftigen Tätigkeiten zu breit gestreut wäre. Zumindest für eine Beschäftigung in der Hotellerie oder Restauration scheint sich demnach der Eindruck vieler Lernender zu bestätigen, dass sie von ihren Sprachkenntnissen im Beruf nicht unmittelbar finanziell werden profitieren können. Inwiefern dies bei anderen Branchen durchaus der Fall sein kann, müsste im Rahmen einer breiteren Untersuchung geklärt werden, etwa durch eine Befragung von Alumni aus einschlägigen Studiengängen oder von ehemaligen Teilnehmer*innen von Spanischkursen.

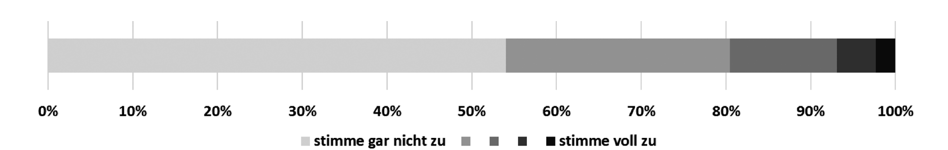


Abb. 10.9: Antworthäufigkeit (Prozentanteil) auf die Aussage „Spanischkenntnisse sind im Gastgewerbe ein gutes Argument, um ein höheres Gehalt einzufordern" bei Befragten aus dem Berliner Gastgewerbe.

Neben dem beruflichen Netzwerk können Sprachkenntnisse auch eine Rolle für den Ausbau privater Freundschaften und Bekanntschaften spielen. Bei diesem Teil der instrumentellen Dimension der Lernmotivationen und Spracheinstellungen kamen die Befragten der drei Zielgruppen zu ähnlichen Urteilen: Nur eine Minderheit gab an, sich von den Spanischkenntnissen keine neuen privaten Kontakte zu erwarten (Abb. 10.10). Unter den Lernenden an den Volkshochschulen mochte sich jedoch ein großer Anteil der Befragten nicht für eine deutliche Antwort entscheiden. Möglicherweise spielt es hier eine Rolle, dass viele das Spanische auf Urlaubsreisen nutzen möchten, bei denen man seltener mit der Entstehung längerfristiger Freundschaften rechnen kann als bei anderen Aufenthalten im Sprachgebiet. Besonders ausgeprägt ist dagegen die Erwartung privater Kontakte bei den Studierenden an der Freien Universität. Die meisten in dieser Gruppe waren bereits für einen längeren Zeitraum in spanischsprachigen Ländern und haben dadurch eventuell schon Freundschaften geknüpft, so dass sie diese Kontakte mit verbesserten Sprachkenntnisse ausbauen können, oder aber sie planen für die Zukunft längere Aufenthalte im Sprachgebiet, die ihnen neue Bekanntschaften eröffnen. Hier zeigt sich, dass die Universitäten neben den klar fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Studieninhalten auch solche Fähigkeiten vermitteln, die über den engeren Arbeitszusammenhang des jeweiligen Studienfaches weit hinausgehen und die ins Private hineinreichen können. Es bestätigt sich damit der weitreichende Bildungsanspruch von sprachlichen bzw. insgesamt geisteswissenschaftlichen Fächern und Lerninhalten, die häufig nicht dem konkret-utilitaristischen Anspruch reiner Berufsqualifikation entsprechen, dafür aber für ein breites Spektrum an Lebenssituationen wichtige Fertigkeiten bereitstellen können.

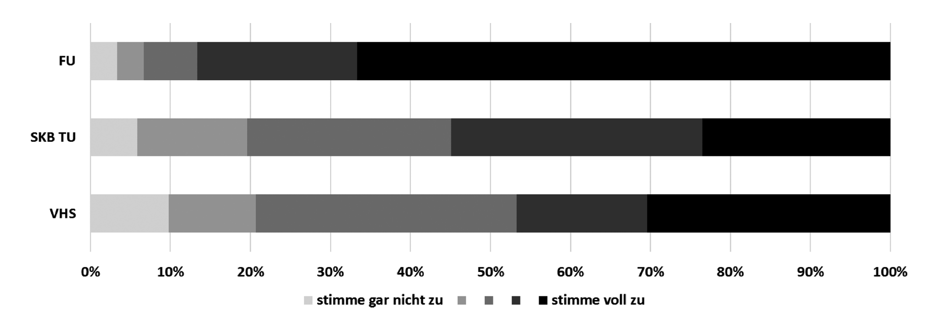


Abb. 10.10: Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage „Spanischkenntnisse helfen mir, neue Freunde und private Kontakte zu gewinnen." (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

Ein weiterer Aspekt der instrumentellen Dimension ist der Vergleich des Spanischen mit dem Englischen. In allen drei Lerngruppen ergibt sich hier ein ähnliches Bild (Abb. 10.11). Nur eine kleine Minderheit ist der Meinung, dass Spanischkenntnisse nicht notwendig sind, wenn man das Englische gut beherrscht. Die Lernenden schreiben dem Spanischen also einen eigenen instrumentellen Nutzen zu, der nicht automatisch vom Englischen abgedeckt werden kann. Eine solche Einschätzung erscheint folgerichtig, wenn man bedenkt, dass die bewusste Entscheidung für das Erlernen einer Fremdsprache nur dann sinnvoll ist, wenn man sich von der großen Investition an Zeit und bisweilen auch Geld einen gewissen Nutzen verspricht – dieser muss nicht unbedingt materiell sein, wie oben sichtbar wurde, aber er scheint zumindest auf instrumenteller Ebene für die Lernenden auf der Hand zu liegen. In welcher Umgebung dieser Nutzen zum Tragen kommt, wann also nach Erwartung der Lernenden das Englische nicht genutzt werden kann, könnte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein, etwa auf qualitativer Basis. Eine wichtige Rolle dürfte hier spielen, das in vielen Gebieten des spanischen Sprachraums nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass Englischkenntnisse verbreitet sind. Allerdings ist auch denkbar, dass die Befragten nicht nur die Notwendigkeit des Spanischen berücksichtigen, sondern auch den Aspekt, dass man dem Gegenüber durch die Nutzung von dessen Sprache leichter entgegenkommen und so eine günstigere Kommunikationssphäre schaffen kann. Damit kann das Spanische

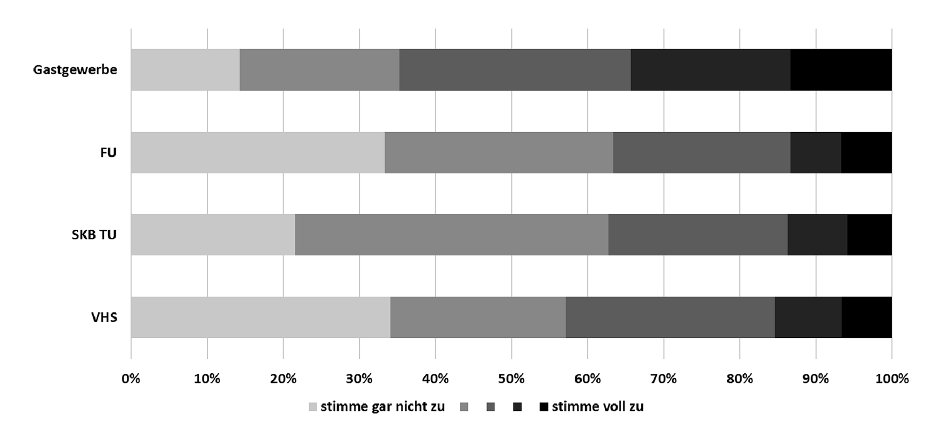


Abb. 10.11: Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage „Spanischkenntnisse sind nicht unbedingt notwendig, wenn man gut Englisch spricht." (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen) bzw. der Aussage „Wer im Gastgewerbe gut Englisch spricht, braucht keine Spanischkenntnisse." (Befragte im Gastgewerbe).

auf direktem wie indirektem Wege eine instrumentelle Wirkung entfalten, die das Englische nicht ohne Weiteres erfüllen kann.

Interessant ist bei dieser Frage auch der Vergleich mit den Beschäftigten im Gastgewerbe. In dieser Untersuchung war die Fragestellung stärker fokussiert auf den unmittelbaren Tätigkeitsbereich der Befragten. Die Reaktionen auf die Aussage, Spanischkenntnisse seien im Gastgewerbe in Berlin nicht notwendig, wenn man über gute Englischkenntnisse verfüge, fielen deutlich gemischter aus als bei den drei Lerngruppen. Etwa ein Drittel war im Hinblick auf die Fragestellung unschlüssig, und auch Zustimmung und Ablehnung hielten sich etwa die Waage. Für den klar umrissenen Bereich des Gastgewerbes in Berlin scheint der kommunikative Mehrwert des Spanischen gegenüber dem Englischen demnach nicht so eindeutig zu sein, wie es die Lernenden für ihre (künftige) Nutzung der Sprachen sehen. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass Besucher*innen in Berlin in der Regel eher zum mobileren Teil der hispanophonen Gesellschaften zählen und durchaus häufig Englisch sprechen. Im Berliner Tourismus ist daher Kommunikation auf Spanisch in vielen Fällen nicht unbedingt notwendig. Die Spanischlernenden und insbesondere die Fachstudierenden bereiten sich dagegen stärker auf Aufenthalte im Sprachgebiet vor, wo es deutlich häufiger zu Situationen kommen kann, in denen die Nutzung des Englischen nicht geeignet oder angemessen wäre.

Die instrumentelle Bewertung des Spanischen hängt auch zusammen mit der affektiven Bindung an die Sprache: Sie wird eher als nützlich, brauchbar oder kommunikativ bereichernd erachtet, wenn sie insgesamt positiv gesehen wird – und zwar auch auf einer weniger rationalen Ebene. Vogl (2018b: 198) zeigt, dass der Faktor *enjoyment* bei europäischen Studierenden als stärkster Faktor in die Wahrnehmung des Sprachenlernens einfließt, während auch die Dimensionen *functionality* und *qualification* (hier zu verstehen als verbindende Faktoren von instrumenteller und teils auch materieller Bewertung) eine große Bedeutung besitzen.

Die affektive Dimension lässt sich unter anderem damit in Verbindung bringen, dass die Befragten sich bereits längere Zeit mit dem Gedanken auseinandergesetzt haben, Spanisch zu lernen oder zu studieren (Abb. 10.12). Anhand einer langen Reflexionsdauer lässt sich zunächst noch nicht entscheiden, ob die Sprache positiv oder negativ gesehen wird. Denkbar sind beispielsweise auch lange Zweifel, wenn das Spanische als weniger attraktiv gesehen wird. Umgekehrt kann ein erst kürzlich entstandener Wunsch auch mit einer besonders intensiven Motivation zum Erlernen der Sprache zusammenhängen. Dass der Gedanke bereits lange besteht, zeigt jedoch sehr wohl, dass die Sprache generell ein Bedürfnis anregt, sich mit ihr auseinanderzusetzen und das Erlernen in Erwägung zu ziehen.

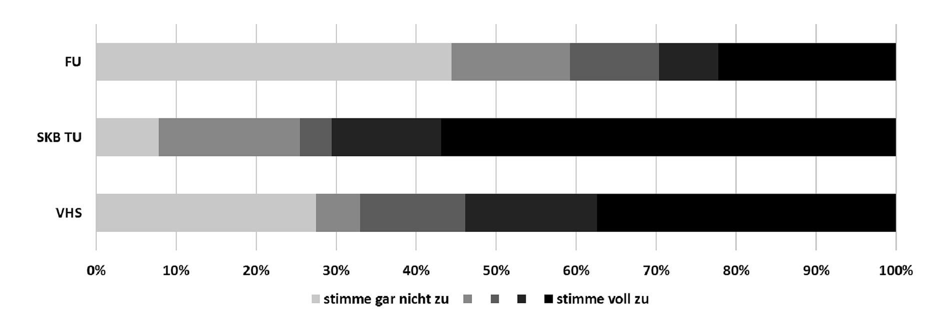


Abb. 10.12: Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage „Ich hatte schon lange vor, Spanisch zu lernen/studieren, bevor ich damit angefangen habe." (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

Daran lässt sich also eine gewisse emotionale Bindung ablesen, auch wenn die Qualität dieser Bindung damit noch nicht sichtbar wird.

Deutlicher lässt sich die Bindung an der Frage ablesen, ob das Spanische als ersetzbar gilt. Dies spielt nicht nur im Hinblick auf den Vergleich zum Englischen eine Rolle, wie oben beschrieben. Vielmehr kommt es darauf an, ob das Spanische als einzigartig gesehen wird oder ob die Befragten sich vorstellen können, anstelle des Spanischen auch eine andere Sprache zu lernen.

Im Vergleich halten die Studierenden an der Freien Universität am wenigsten am Spanischen fest (Abb. 10.13). Dies überrascht, weil die Entscheidung zu einem Fachstudium deutlich weiter geht als der Besuch eines nicht verpflich-

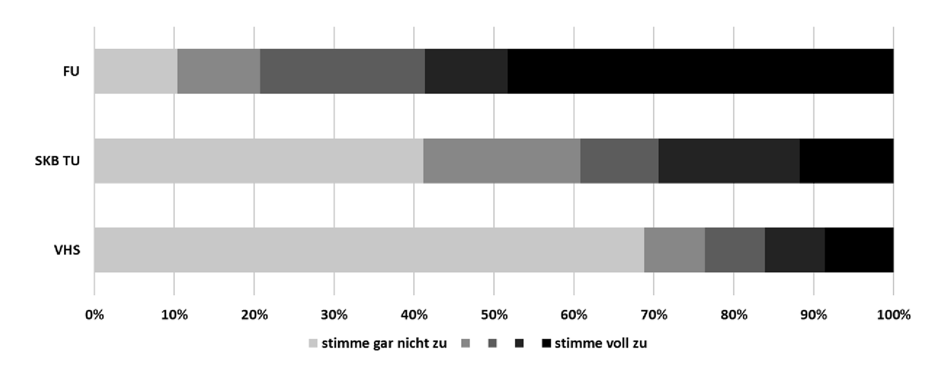


Abb. 10.13: Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage „Ich könnte mir vorstellen, eine andere Sprache als Spanisch zu lernen/studieren." (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

tenden Sprachkurses. Man kann davon ausgehen, dass das Studienfach in diesen Fällen nicht unbedingt eine strategische, gezielte Wahl war, sondern dass sie aus einem zwangloseren Interesse heraus getroffen wurde. Die Mehrheit der Lernenden an der TU Berlin und in den Volkshochschulen gibt dagegen an, dass für sie keine andere Sprache in Frage kommt. Hier scheint man dem Spanischen also einen deutlich stärkeren persönlichen Wert zuzuschreiben, so dass die affektive Bindung zur Sprache ein mindestens ebenso großes Gewicht hat wie die instrumentelle oder die materielle.

Auf der ästhetischen Ebene bietet sich ein recht einheitliches Bild unter den Befragten, insbesondere bei den Spanischlernenden (Abb. 10.14). Die übergroße Mehrheit in allen drei Gruppen bestätigt, Spanisch zu lernen, weil sie es als schöne Sprache einschätzen. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass auch diejenigen das Spanische schön finden, die bei dieser Frage keine Zustimmung signalisierten: In diesen Fällen ist womöglich lediglich der ästhetische Wert kein Grund zum Erlernen der Sprache. Für einen großen Teil der Befragten ist dagegen die Schönheit der Sprache tatsächlich ein Faktor in der Lernmotivation. Anteilig am häufigsten wird diese Aussage von den Studierenden der Freien Universität bestätigt. Die Zustimmung fällt bei den Lernenden an der TU etwas schwächer aus; hier wurde seltener die Option der vollen Zustimmung gewählt. Zwar bleibt wegen des Datenumfangs eine Differenzierung nach Fachrichtungen innerhalb dieser Gruppe schwierig, womöglich bestätigt sich hier aber das Bild bei Vogl (2018b: 199), wonach Studierende aus nicht-geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen den Faktor *enjoyment* beim Sprachenlernen signifikant weniger stark gewichteten als Studierende der Geisteswissenschaften.

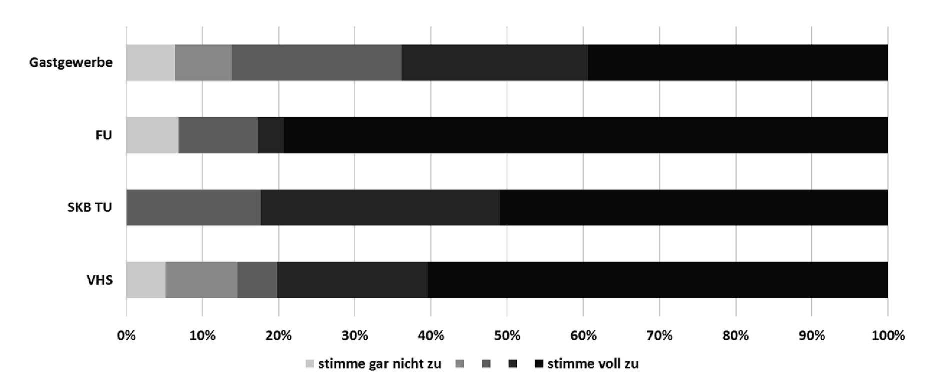


Abb. 10.14: Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage „Ich lerne Spanisch, weil ich es eine schöne Sprache finde." (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen) bzw. zur Aussage „Spanisch ist eine schöne Sprache" (Beschäftigte im Gastgewerbe).

Unter den Befragten im Gastgewerbe fällt die Zustimmung etwas weniger deutlich aus, aber auch hier bestätigt eine klare Mehrheit, dass sie das Spanische als schön einschätzt. Eine Verknüpfung mit der Motivation zum Erlernen der Sprache lässt sich in diesem Fall nicht herstellen, da ein Großteil der Befragten kein Spanisch sprach, lernte oder dies vorhatte. Auch in dieser Gruppe widersprach nur ein kleiner Teil der Ansicht, das Spanische sei eine schöne Sprache. Insgesamt zeigt sich also in allen vier Gruppen eine große Wertschätzung für die Ästhetik des Spanischen. Worauf genau diese Einschätzung beruht, wie sich die ästhetische Einschätzung zusammensetzt und warum sie konkret die Motivation zum Erlernen fördert, kann Gegenstand weiterer Forschung sein.

10.4 Spanisch und Französisch im Vergleich: affektive, instrumentelle und materielle Bewertungen

Vergleicht man die ästhetische Bewertung des Spanischen und des Französischen zwischen den drei Gruppen von Lernenden, zeigen sich erneut starke Übereinstimmungen. In allen Fällen wird häufiger alleine dem Spanischen als dem Französischen die Kategorie ‚schöne Sprache' zugewiesen (Abb. 10.15). Besonders ausgeprägt ist diese Einschätzung wiederum unter den Studierenden an der Freien Universität. In allen drei Gruppen gibt es jedoch einen gewichtigen Anteil von Befragten, die keinen Unterschied zwischen Spanisch und Französisch sehen.

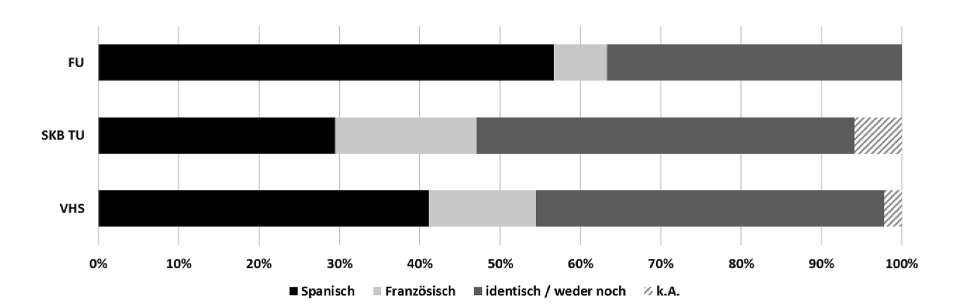


Abb. 10.15: Zuordnung der Eigenschaft ‚schöne Sprache' zum Spanischen und Französischen (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

Noch deutlicher zugunsten des Spanischen geht der Vergleich in Bezug auf die Kategorie ‚fröhliche Sprache' aus. Mit dieser Zuschreibung ist nicht mehr nur eine ästhetische Wahrnehmung verknüpft, sondern sehr stark auch ein emotionale Per-

spektive. Offenbar wird das Spanische sehr stark in Verbindung gebracht mit guter Laune und positiven Erfahrungen. Auch hier ist unter den Fachstudierenden an der Freien Universität die Zuordnung der Eigenschaft ‚fröhlich' zum Spanischen anteilig am stärksten (Abb. 10.16). Aber auch bei den anderen beiden Gruppen ordnet nur eine Minderheit dem Französischen als alleinige Sprache diese Kategorie zu. Der Anteil derjenigen, die im Hinblick auf die ‚Fröhlichkeit' keine Entscheidung zwischen beiden Sprachen treffen, ist wiederum relativ hoch bei allen drei Gruppen, allerdings deutlich geringer als dies bei der Bewertung der ‚Schönheit' der Fall war.

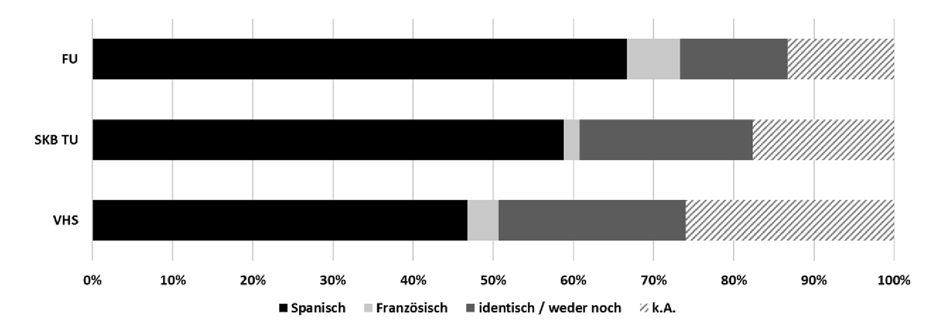


Abb. 10.16: Zuordnung der Eigenschaft ‚fröhliche Sprache' zum Spanischen und Französischen (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

Insgesamt scheint die Frage, ob eine Sprache schön ist oder nicht, den Befragten als beantwortbar zu gelten. Dies zeigt sich anhand relativ geringer Anteile für die neutrale Option auf der Zustimmungsskala, sowohl bei der obigen Frage nach der Schönheit des Spanischen als auch im Vergleich zwischen Spanisch und Französisch bei dieser Kategorie. Auch die Bewertung einer Sprache als ‚fröhlich' scheint für viele Befragte machbar zu sein, auch wenn hier schon häufiger eine Beantwortung abgelehnt wird. Der große Anteil der Option ‚keine Angabe' bei der Zuschreibung ‚erotisch' lässt dagegen durchscheinen, dass dies für viele keine sinnvolle Eigenschaft ist, die sich auf Sprachen anwenden ließe (vgl. die gruppenspezifischen Beschreibungen zu diesem Item in den vorhergehenden Kapiteln).

Im Gesamtvergleich der drei Lerngruppen zeigt unter den Studierenden an der Freien Universität Berlin ein besonders hoher Anteil eine affektive Bindung zum Spanischen, die sich in einer starken ästhetischen wie emotionalen Bewertung ausdrückt. Dies ist bemerkenswert, weil in dieser Gruppe besonders die materielle Dimension deutlich weniger ausgeprägt war, soweit es um das Spa-

nische alleine ging (siehe die Abschnitte oben). Auf der instrumentellen Ebene nuancierte sich das Bild wieder, und auch im Vergleich zwischen Französisch und Spanisch wiederholt sich dieser Eindruck (Abb. 10.17). Bei der Bewertung als ‚wichtige Sprache' sind die Unterschiede zwischen den drei Lerngruppen nicht besonders ausgeprägt. Fast niemand bewertet das Französische als alleinige wichtige Sprache; das Spanische liegt bei allen drei Gruppen deutlich vorn und ein großer Anteil der Befragten sieht keinen Unterschied zwischen den beiden Sprachen. Diese Eindeutigkeit ist durchaus von Bedeutung wenn man bedenkt, dass viele der Befragten ebenfalls Kenntnisse des Französischen hatten.

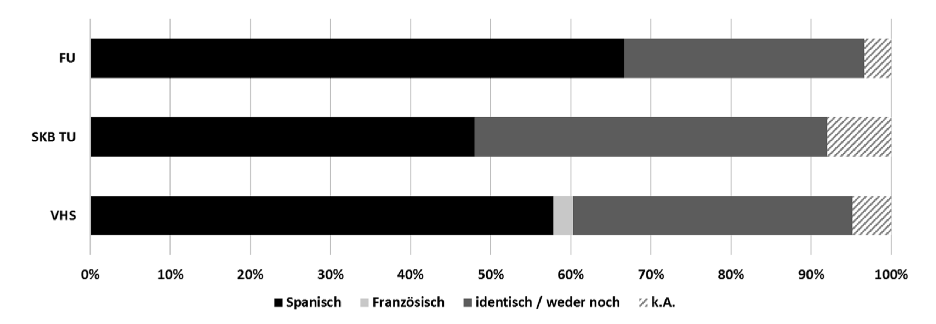


Abb. 10.17: Zuordnung der Eigenschaft ‚wichtige Sprache' zum Spanischen und Französischen (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

Es lohnt sich, an dieser Stelle noch einmal die Einschätzungen der Beschäftigten im Gastgewerbe zur Wichtigkeit des Französischen und Spanischen heranzuziehen (Abb. 10.18). Die Fragestellung war hier klar fokussiert auf die eigene Branche, so dass ‚Wichtigkeit' eine weniger allgemeine Bedeutung trägt. Zudem wurde hier nicht die Möglichkeit gegeben, eine absolute Wichtigkeit nur einer von beiden Sprachen zuzuordnen. In diesem Zusammenhang wurden beide Sprachen kaum unterschiedlich eingeschätzt (vgl. ausführlicher im obigen Kapitel zur Befragung im Gastgewerbe). Sichtbar ist lediglich, dass das Spanische etwas mehr polarisiert: Die neutrale Option auf der fünfstufigen Skala wurde beim Spanischen seltener gewählt als beim Französischen, so dass sowohl die Bewertung als ‚wichtige' wie als ‚unwichtige' Sprache etwas stärker ausgeprägt ist. Im Vergleich zur allumfassenden Bedeutung, welche die Lernenden der drei Gruppen häufig dem Spanischen allein zuschrieben, ist das Bild bei den Beschäftigten im Gastgewerbe deutlich nuancierter was den Vergleich zwischen Spanisch und Französisch angeht.

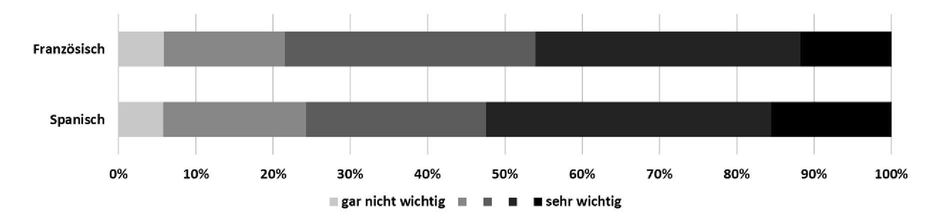


Abb. 10.18: Antworthäufigkeiten (Prozentanteile) bei Befragten aus dem Gastgewerbe auf die Frage „Wie wichtig finden Sie Kenntnisse der folgenden Sprachen, um in Berlin im Gastgewerbe arbeiten zu können?".

Zur instrumentellen Dimension gehört unter anderem die eben beschriebene Einschätzung zur Wichtigkeit einer Sprache, also ganz allgemein die Beurteilung einer Sprache im Hinblick auf ihren Nutzen oder ihre Notwendigkeit. Ein weiterer Aspekt, den man ebenfalls zur instrumentellen Ebene hinzuzählen kann, ist die Einschätzung der Schwierigkeit. Eine Sprache, die schwierig zu erlernen oder zu benutzen ist, dürfte auch als schwieriger nutzbares Kommunikationsinstrument angesehen werden. Als ‚schwierige Sprache' schätzen die Spanischlernenden aller drei Gruppen an erster Stelle das Französische ein. Viele sehen keinen Unterschied zwischen Spanisch und Französisch; nur wenige weisen dagegen ausschließlich dem Spanischen dieses Attribut zu. Wie in den Kapiteln zu den einzelnen Gruppen bereits angedeutet, scheint sich hier ein allgemein verbreiteter Diskurs zu halten, demzufolge das Französische als schwierig gilt (Abb. 10.19).[54]

Interessant ist im Vergleich hierzu die Reaktion der Befragten im Gastgewerbe zu einer ähnlichen Frage (Abb. 10.20). Da der Fragebogen ohnehin schon recht umfangreich war, wurde hier auf einen direkten Vergleich von Spanisch und Französisch verzichtet. Die Daten der beiden Fragestellungen sind also nicht exakt vergleichbar, allerdings hat der Unterschied den Vorteil, dass der Diskurs zur Schwierigkeit des Französischen in der Befragung im Gastgewerbe nicht explizit aufgerufen wird. Dennoch schätzen auch hier die Befragten das Spanische mehrheitlich nicht als schwierig ein, ein weiterer großer Teil antwortete neutral. Man kann vermuten, dass es demnach einen ebenso wirksamen

54 Interessanterweise lässt sich ein ähnlicher Diskurs auch gegenüber dem Deutschen feststellen, das von Spanischsprachigen als schwer erlernbar eingeschätzt wird. Die Lernabfolge ist hier aber zumeist anders: Obwohl mit dem Englischen häufig bereits eine germanische Sprache beherrscht wird, wird das Deutsche danach als schwierig angesehen (vgl. hierzu ausführlich Vilar Sánchez 2014). Bei den Befragten in Berlin gilt dagegen die häufig schon erlernte erste romanische Sprache, das Französische, als schwierig und das Spanische als Folgesprache als leichter. Venus (2017: 133) zeigt, dass auch Lernende selbst das Französische als hilfreiche Brückensprache zum Erwerb anderer romanischer Sprachen ansehen.

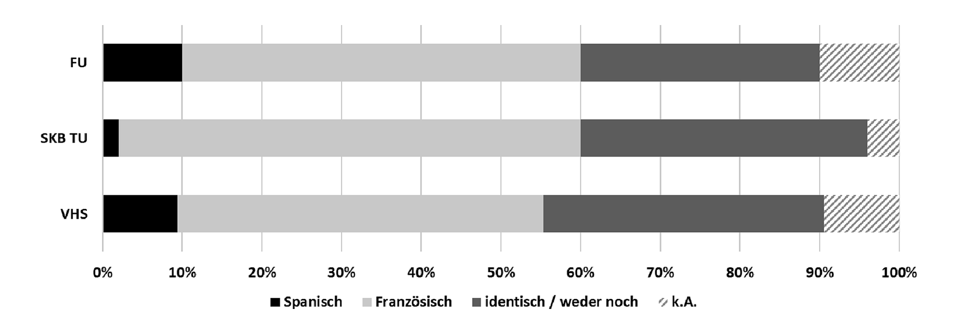


Abb. 10.19: Zuordnung der Eigenschaft ‚schwierige Sprache' zum Spanischen und Französischen (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

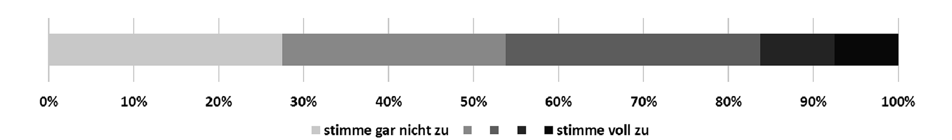


Abb. 10.20: Antworthäufigkeit (Prozentanteil) auf die Aussage „Spanisch ist eine schwierige Sprache" bei Befragten aus dem Berliner Gastgewerbe.

Diskurs zum Spanischen als leicht zu erlernender Sprache gibt, der nicht unbedingt mit den Einstellungsmustern zum Französischen zusammenhängen muss oder ihm spiegelbildlich gegenübersteht. Er scheint zudem bei Spanischlernenden ähnlich spürbar zu sein wie bei Menschen, die kein Spanisch sprechen oder lernen.

Die Brücke zwischen instrumenteller und materieller Dimension in der Bewertung des Spanischen im Vergleich zum Französischen schlagen die Zuschreibungen als Kultur-, Wirtschafts- und Weltsprache.

Der Begriff „Weltsprache" kondensiert praktisch vollständig die instrumentelle Dimension. Er hebt die betroffene Sprache quasi-objektiv auf die Ebene eines allumfassenden Kommunikationsmittels, das weltweit oder jedenfalls in großen Teilen der Welt nutzbringend eingesetzt werden kann. Damit wird die Sprache aus der individuellen, etwa affektiven Bewertung sehr stark herausgenommen und in ihrer gemeinschaftsüberschreitenden Bedeutung betrachtet. Dennoch bleibt die Antwort auf die Frage, ob eine bestimmte Sprache als Weltsprache gesehen wird, selbstverständlich subjektiv.

In der Bewertung sind sich die drei Gruppen von Lernenden relativ einig (Abb. 10.21): Die allermeisten stufen nur das Spanische als Weltsprache ein; ein gewichtiger Anteil macht dagegen keinen Unterschied zwischen Französisch

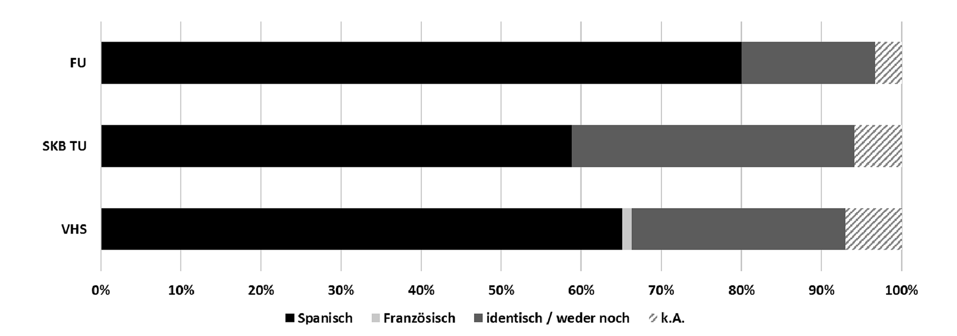


Abb. 10.21: Zuordnung der Eigenschaft ‚Weltsprache' zum Spanischen und Französischen (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

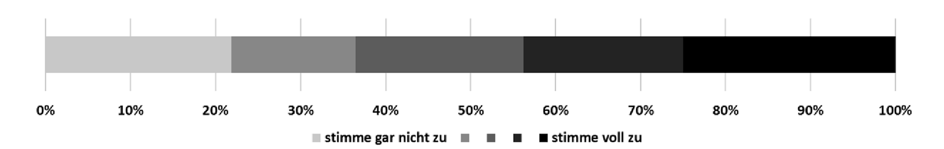


Abb. 10.22: Antworthäufigkeit (Prozentanteil) auf die Aussage „Spanisch ist eine der wichtigsten Sprachen der Welt" bei Befragten aus dem Berliner Gastgewerbe.

und Spanisch. Kaum jemand weist dem Französischen den Status als Weltsprache zu, nicht aber dem Spanischen.[55] Die recht geringe Anzahl von Befragten, die keine Angabe machten, deutet darauf hin, dass der Begriff *Weltsprache* als anwendbare Kategorie gilt.

Ohne unmittelbar das Label *Weltsprache* zu verwenden, war ein ähnliches Item auch im Fragebogen für die Beschäftigten im Gastgewerbe enthalten. Einige der Befragten brachten in ihren Freitextkommentaren die Fragestellung selbst in Zusammenhang mit dem Konzept *Weltsprache* (vgl. näher das Kapitel zur Befragung im Gastgewerbe). Wie im obigen Fall der Schwierigkeit konnte auch hier kein direkter Vergleich zum Französischen abgefragt werden. Die Re-

55 Dies deckt sich auch mit Befunden zur Einschätzung von Schüler*innen im Saarland, bei denen ebenfalls ein großer Anteil einer befragten Gruppe dem Französischen nicht den Status als Weltsprache zuschrieb, vgl. Schwender (2018: 102); ein ähnlicher Befund zum Vergleich Spanisch-Französisch zeigt sich bei Melo-Pfeifer (2019). Venus (2017: 133) kommt dagegen zu einem etwas anderen Ergebnis: Die (möglicherweise entscheidend) anders formulierte Aussage ‚Das Französische spielt keine große Rolle in der Welt' lehnte eine Mehrheit der befragten Schüler*innen aus Bayern ab.

aktionen zur Aussage, dass Spanisch eine der wichtigsten Sprachen der Welt sei, waren deutlich weiter gestreut als bei den Spanischlernenden (Abb. 10.22). Ablehnung und Zustimmung halten sich fast die Waage, was einerseits unterschiedlichen Einschätzungen zur Bedeutung des Spanischen an sich geschuldet sein kann, andererseits aber auch sehr gut die Unbestimmtheit des Konzepts „weltweit wichtige Sprache" und damit indirekt des Konzepts *Weltsprache* abbildet. Es wird hier sichtbar, dass die Bestimmbarkeit einer Sprache als *Weltsprache* wahrscheinlich besonders stark davon abhängt, Sprachen aneinander zu messen. Das Label wird ihr dann leichter verliehen, wenn sich sagen lässt, im Verhältnis zu welchen anderen (als weniger wichtig empfundenen) Sprachen die betroffene Sprache eine Weltsprache ist. Damit wird das Konzept, das durch die Komponente *Welt* so absolut bestimmbar wirkt, letztendlich zu einer weitgehend relationalen Größe.

Ähnlich wie der Begriff *Weltsprache* scheint auch *Kultursprache* ein etabliertes oder zumindest intuitiv anwendbares Konzept zu bezeichnen. Auch hier wird bei allen drei Gruppen von Spanischlernenden die Option „keine Angabe" recht selten gewählt (Abb. 10.23). Zudem sehen sie mehrheitlich keinen Unterschied zwischen Französisch und Spanisch; dennoch wird gelegentlich auch das Französische als alleinige Kultursprache betrachtet. Hier zeichnet sich also kein deutlicher Vorsprung für das Spanische ab. Die Präsenz frankophoner Kultur in Deutschland, sicher aber auch die Verknüpfung des Französischen mit kanonischer Bildung und damit auch kanonischer Kulturvermittlung dürfte hier ihren Niederschlag finden.

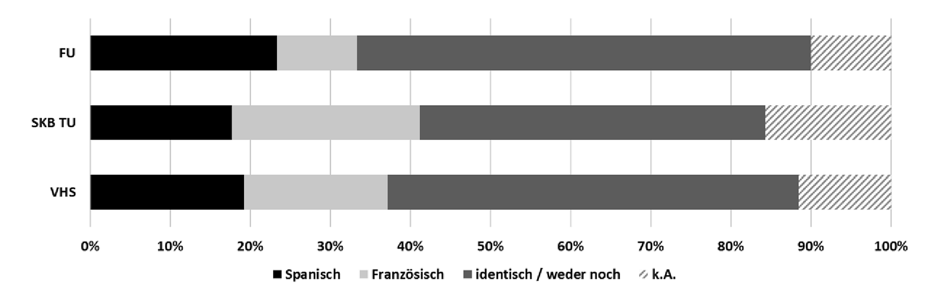


Abb. 10.23: Zuordnung der Eigenschaft ‚Kultursprache' zum Spanischen und Französischen (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

Anders als die Zuschreibungen *Weltsprache* und *Kultursprache* war der Begriff *Wirtschaftssprache* für etwa ein Drittel aus allen drei Gruppen von Lernenden offenbar nicht sinnvoll (Abb. 10.24). Ein ungefähr gleich großer Teil bewertete Französisch

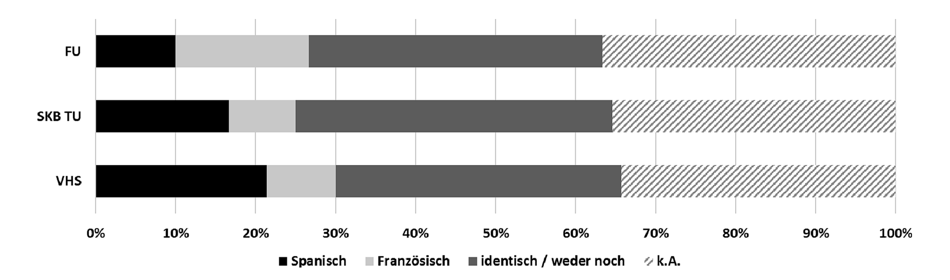


Abb. 10.24: Zuordnung der Eigenschaft ‚Wirtschaftssprache' zum Spanischen und Französischen (Prozentanteil der Antworthäufigkeit an der befragten Zielgruppe: Studierende der FU Berlin, Lernende an der SKB der TU Berlin, Lernende an Volkshochschulen).

und Spanisch im Hinblick auf diese Kategorie identisch. Soweit überhaupt einer der beiden Sprachen als alleinige diesem Label zugeordnet wurde, war dies bei den Lernenden an den Volkshochschulen und an der TU Berlin das Spanische, an der FU Berlin dagegen das Französische. Dieser letzte Befund dürfte zu der oben beschriebenen Feststellung passen, dass die Studierenden der Freien Universität mit dem Spanischen nur einen geringen materiellen Stellenwert verbinden – allerdings sind bei der hier vorliegenden Frage die Fallzahlen zu gering, um eine klare Aussage abzuleiten.

Die Prüfung materieller Zuschreibungen anhand des Schlagworts *Wirtschaftssprache* scheint demnach keine besonders gut verwertbaren Ergebnisse zu liefern. Um diese Dimension der Spracheinstellungen zu prüfen waren die spezifischeren Fragen, die weiter oben beschrieben wurden, deutlich ergiebiger. Möglich ist hier allerdings auch ein genereller Effekt der Tatsache, dass dem Spanischen von vielen Befragten nur ein geringer unmittelbar materieller Wert zugeschrieben wird: In diesem Fall ist die Einstufung der Sprache als Wirtschaftssprache schlichtweg unpassend.

In der Gesamtschau stimmen die drei Gruppen von Lernenden beim Vergleich zwischen Spanisch und Französisch in ihren Einschätzungen sehr stark überein. Unabhängig vom Lernkontext in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, mit unterschiedlichen Qualifikationszielen bzw. Stadien des Bildungswegs scheint der Stellenwert des Französischen im Vergleich zum Spanischen für die Lernenden relativ klar festzuliegen: Es wird in den allermeisten Fällen entweder vom Spanischen übertroffen oder es wird kein Unterschied gesehen; dem Französischen als alleiniger Sprache wird nur von sehr wenigen Befragten einer der materiellen, instrumentellen oder affektiven Werte zugeschrieben. Hinzu kommt die Tatsache, dass das Französische vielen als schwierig gilt, was dem Spanischen im Vergleich dazu einen klaren Vorteil für die Lernmotivation verleiht.

Eine weitergehende Untersuchung etwa mit Lernenden des Französischen wäre sinnvoll, um die gegenüberliegende Perspektive zum Vergleich heranziehen zu können. Zudem wäre es vielversprechend, noch genauer differenzierte Daten zu erheben, mit denen die Einstellungen stärker in Abhängigkeit von Lernbiographien oder Sprachkompetenzen erfasst werden können: Ob und wann, unter welchen Umständen vor dem Spanischen bereits Französisch gelernt wurde, wie der Lernprozess der beiden Sprachen wahrgenommen wurde und wie dies letztendlich die Lernmotivationen und Spracheinstellungen formt, sollte Gegenstand einer eigenständigen, ausführlicheren Untersuchung sein.

11 Schlussfolgerungen: Beiträge zum *Language Making* des Spanischen aus der Berliner Lerngemeinschaft

Gemessen an der Größe der weltweiten Sprachgemeinschaft tragen die Spanischlernenden in Berlin und auch die Beschäftigten im Gastgewerbe, die häufig mit Spanischsprachigen in Berührung kommen, nur einen kleinen Teil zum *Language Making* des Spanischen bei.[56] Dennoch lohnt es sich, diesen Beitrag genauer in den Blick zu nehmen. Die Befragungen haben gezeigt, dass die Vorstellungen von der Sprache, ihrer Verwendung und ihrem Stellenwert zum Teil weit auseinandergehen, zugleich an einigen Stellen aber auch auffällige Übereinstimmungen bestehen. Interessant ist dabei, dass sich die Lernenden trotz einiger entscheidender Differenzen vollkommen einig sind, dass die Sprache, die sie lernen, Spanisch ist. Dies gilt auch für die gesamte restliche Sprachgemeinschaft, in der die Ansichten ebenfalls breit gestreut sein können und sich von denjenigen der Lernenden sicherlich unterscheiden. Der Prozess *des Language Making* bringt also zwangsweise Spannungen und konkurrierende Spracheinstellungen mit sich. Was genau *Spanisch* ist, lässt sich demnach niemals exakt und unveränderlich festlegen. Es handelt sich beim Spanischen – wie bei anderen Sprachen – in den Augen der Sprachgemeinschaft um *eine* Sprache, ohne dass widerspruchsfrei zu erkennen ist, was diese Sprache exakt ausmacht.

Wichtig ist vor allem den Studierenden die instrumentelle Ebene der Sprache. In den verschiedensten Situationen möchten sie in der Lage sein, mit Hilfe des Spanischen kommunizieren zu können, dabei ihre Netzwerke zu erweitern und neue Kontakte zu entwickeln – zum Teil im beruflichen Bereich, aber auch im privaten Umfeld. Damit gewinnt für sie das Spanische eine wichtige Komponente als Werkzeug, mit dem der Anschluss an die Sprachgemeinschaft gelingen kann. In diesem Punkt stimmen die Studierenden überein mit Gleichaltrigen in den USA. Auch dort betonten Studierende, die Spanisch lernten, in erster Linie die instrumentellen Vorteile der Sprachkenntnisse: Das Erschließen neuer Kommunikationsgemeinschaften und reibungslosere Verständigung mit bestimmten Gruppen (Pomerantz 2002). Auch für andere Sprecher*innen des Spanischen, die damit etwa in Lateinamerika oder in Spanien aufgewachsen sind

56 Die Beiträge in Chiquito/Quesada Pacheco (Hg., 2014) zeigen ein breites Bild der Spracheinstellungen in zahlreichen spanischsprachigen Ländern, aus denen sich zentrale Aspekte des *Language Making* in der weltumspannenden Sprachgemeinschaft erkennen lassen.

https://doi.org/10.1515/9783110708479-011

und es als alltägliches Kommunikationsmittel nutzen, ist die instrumentelle Ebene ihrer Sprache sicherlich ein wichtiges Merkmal. Es fließt dadurch zwar in das *Language Making* mit ein, ist also ein Teil der kollektiven Vorstellung dessen, was das Spanische ausmacht. Allerdings ist die instrumentelle Eigenschaft der Sprache diesem Teil der Sprachgemeinschaft wahrscheinlich deutlich weniger präsent bzw. sie wird weniger intensiv reflektiert, als dies bei Sprachlernenden der Fall sein dürfte.

Während viele der Befragten im Spanischen ein wirkungsvolles Kommunikationsinstrument sahen, erwarteten sie von der Sprache für sich selbst wenig Grundlagen für materielle Vorteile. Damit widerstehen die Lernenden zum großen Teil einem weit verbreiteten Diskurs, mit dem Sprachen – auch das Spanische – als wichtige ökonomisch verwertbare Ressourcen vermarktet werden (Bruzos Moro 2016). In der starken Betonung der affektiven Dimension des Sprachenlernens unterscheiden sich die Haltungen der Spanischlernenden in Berlin auch von jenen vieler Europäer*innen allgemein: Im Jahr 2012 gaben in der Eurobarometer-Umfrage die meisten Befragten in der EU an, dass sie Sprachen aus beruflichen Gründen oder zur Vorbereitung eines Auslandsstudiums lernten, teils aber auch zum Gebrauch auf Ferienreisen oder zum besseren Verständnis von Menschen anderer Kulturen. Die instrumentelle Dimension war hier durchaus auch stark vorhanden,[57] aber klar hedonistische Lerngründe wie die Aussagen „for personal satisfaction“ (29% Zustimmung) oder „to feel more European“ (10% Zustimmung) lagen im Mittelfeld bzw. am unteren Rand der Skala (EU-Kommission 2012: 62).

Durch seinen vergleichsweise geringen unmittelbaren materiellen Wert (in den Augen der Befragten) erhält das Spanische in seinem Charakter als globale Sprache eine deutlich andere Konnotation als das Englische. Obwohl beide durch ihre Kolonialgeschichte überhaupt erst globalisiert und so auf Basis eines starken Machtgefälles etabliert wurden, können sie ihre Stellung in der Welt heute auf sehr unterschiedliche Weise behaupten. Der Einfluss des Englischen, der häufig weiterhin als kolonial wahrgenommen wird, speist sich zu einem gewichtigen Teil aus seiner ökonomischen Funktion; Skutnabb-Kangas und Phillipson (2010: 79) sprechen hier von einer Entwicklung „from colonization to corporate globalization“. Das Spanische hingegen bezieht seinen Ein-

57 Auch in den Fragestellungen der Eurobarometer-Umfrage gingen materielle und instrumentelle Lernmotivationen fließend ineinander über, etwa beim Item „to get a better job“. Dies kann selbstverständlich klar materiell im Sinne einer besser bezahlten Arbeit gemeint sein, aber auch die generelle Zufriedenheit mit der Arbeit kann eine Rolle spielen.

fluss in der Welt – und zwar vornehmlich außerhalb seines Kerngebiets – viel deutlicher von nicht-materiellen Faktoren. Dies steht selbstverständlich der Tatsache nicht entgegen, dass in den mehrsprachigen Gesellschaften Lateinamerikas und auch Spaniens das Spanische eine klare sozioökonomische Dominanzstellung mit starker gatekeeping-Funktion gegenüber Minderheiten und indigenen Sprachgemeinschaften innehat (Ricento 2010: 130–133). Auch hier zeigen sich also abweichende oder sogar widersprüchliche Elemente, die zum *Language Making* des Spanischen beitragen: Einerseits die Konzeptionalisierung als eine Sprache mit geringer ökonomischer Tragkraft, andererseits als Sprache mit klarer sozioökonomischer Vorherrschaft in bestimmten Ländern oder Gesellschaften. Für die weitere Forschung zu Spracheinstellungen gegenüber dem Spanischen zeigt dies das Potenzial von Ansätzen, die Widersprüchlichkeiten herausarbeiten. Kroskrity (2004: 504) spricht von einem „focus on contestation, clashes or disjunctures in which divergent ideological perspectives on language and discourse are juxtaposed."

Dass die Stärken des Spanische bei den Befragten vor allem auf instrumenteller und affektiver Ebene liegen und weniger im unmittelbar materiellen Bereich, lässt auch sichtbar werden, dass damit vor allem im übertragenen Sinne Kapital angelegt wird.[58] Bourdieu (2001 [1982]: 78) sieht bei der Beteiligung am linguistischen Markt bei den Sprecher*innen bestimmte „chances de profit matériel et symbolique", die bei der Nutzung bestimmter sprachlicher Formen zu erwarten sind. Der Wert des Spanischen als Lieferant von symbolischem Profit, etwa kulturellem und sozialem, übersteigt deutlich seine unmittelbar materielle Rendite. Lediglich ausgewählte Privilegierte können unter Umständen von Spanischkenntnissen materiell profitieren. Das Gastgewerbe in Berlin ist ein deutliches Beispiel dafür, wie der ökonomische Nutzen einer sprachlichen Ressource praktisch vollständig extern bleibt, also nicht bei den Sprecher*innen selbst verbleibt. Während sich mehrsprachiger Service durch Kundenzufriedenheit und -bindung für den Betrieb durchaus in Form von gesteigertem Umsatz niederschlagen kann, bleibt von diesem Mehrwert bei den Beschäftigten selbst, also bei den Sprecher*innen, nur äußerst selten ein direkter materieller Nutzen erhalten. Vor diesem Hintergrund muss auch die Aussage von Kroskrity (2004: 501) nuanciert werden, dass Sprachideologien seien „often demonstrably tied to political-economic interests". Zumindest ist die Betonung auf *oft* zu legen, denn im vorliegenden Fall stehen direkte politisch-ökonomische Mo-

58 Vgl. auch Vigouroux/Mufwene (2020: 12–13) mit einer kritischen Betrachtung zum Konzept von Sprachen als *Kapital*.

tive bei vielen Lernenden nicht im Vordergrund. Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass die Spracheinstellungen und -ideologien der Befragten nicht interessengeleitet oder losgelöst von Machtverhältnissen sind. Die Interessen spielen sich lediglich auf anderen Ebenen ab, etwa beim Wunsch der Teilhabe an einem einfluss- und durchaus prestigereichen Kulturmodell von *Hispanidad* oder *Latinidad*.

Sehr positiv waren quer durch alle befragten Gruppen die affektiven und ästhetischen Einschätzungen des Spanischen. Hier schlossen auch die Lernenden in den Volkshochschulen zu den Studierenden auf. An dieser Stelle dürfte ein großer Teil der Sprachgemeinschaft – inklusive derjenigen im spanischen Sprachgebiet Europas und Lateinamerikas – ähnliche Vorstellungen mit dem Spanischen verbinden. Aus bestehender Forschung lässt sich erkennen, dass romanische Sprachen (neben Spanisch und Französisch beispielsweise auch Italienisch) auch von Muttersprachler*innen in affektiv-ästhetischen Kategorien häufig positiv bewertet werden (Schoel et al. 2013: 34). In diesem Feld von Spracheinstellungen bewegen sich die Lernenden und die bereits bestehende Sprachgemeinschaft also in einem gemeinsamen Diskursrahmen, in dem das Spanische als ansprechende Sprache konstruiert wird. Zum *Language Making* des Spanischen tragen offensichtlich Lernende wie der Rest der Sprachgemeinschaft den Gedanken bei, dass die Sprache schön ist und das Sprechen oder Erlernen ein positives Erlebnis bietet.

Die Ergebnisse der Befragungen zeigen, wie die Lernenden in Berlin am *Language Making* des Spanischen teilhaben. Sie schließen sich einer Diskursgemeinschaft an, die sie mitbestimmen und sie formen damit auch das Bild dessen, was in der Welt als *Spanisch* begriffen wird. Dabei partizipieren sie an größeren sprachideologischen Bezugsrahmen und metasprachlichen Diskursen, die nicht alleine für das Spanische spezifisch sind. Hier spielt beispielsweise die Wahrnehmung unterschiedlicher Schwierigkeit beim Erlernen der beiden Sprachen eine Rolle. Diese kann auf die tatsächliche Lernerfahrung zurückzuführen sein, aber auch auf weit verbreitete Diskurse über den Schwierigkeitsgrad von Sprachen (vgl. erneut Venus 2017, Schwender 2018 für das Französische).

Zu den größeren Diskursrahmen gehört auch die Muttersprachenideologie, von der zumindest ein Einstellungselement für die Sprachenlehre von einer großen Mehrheit bestätigt wurde. Ideologische Vorstellungen von ‚Authentizität' in der Sprache werden üblicherweise vor allem mit nicht-standardisierten Formen verbunden, oft etwa bei älteren, weniger mobilen Sprecher*innen aus dem ländlichen Raum (Woolard 2007: 131–132). Beim Fremdspracherwerb verkörpert dagegen eine Lehrperson mit muttersprachlichen Kenntnissen die gewünschte Authentizität,

auch bei der Vermittlung des Standards.[59] Sie ist es auch, welche die Sprache aus der Anonymität herausholt, die in der Regel die ideologischen Vorstellungen der großen Standardsprachen prägen: Die erlernte Sprache wird mit einer vermittelnden Person stark verknüpft, von ihr repräsentiert. Sie ist eine Vertreterin dessen, was als genuine (Standard-)Sprachform beispielsweise des Spanischen aufgefasst wird und in diesem Fall durch Authentizität mit Autorität ausgestattet (Paffey 2012: 53). Dies bedeutet aber nicht automatisch, dass die Lernenden auch die Sprachform der Lehrkraft übernehmen. Zwar erwartet man entsprechend der weit verbreiteten Standardsprachideologie von idealen Standardsprecher*innen eine „voz de ningún lugar", also eine Sprechweise, die von einer klaren geographischen Zuordnung frei bleibt (Woolard 2007: 133).[60] Dennoch zeigen die Befragungsdaten, dass viele Lernende zumindest eine Präferenz für Sprachformen einer bestimmten Region des Spanischen haben, sei es Lateinamerika oder Spanien. Diese Sprachform kann der Lehrkraft nachempfunden werden, oder aber aus anderen Quellen wie Lehrwerken und Medien oder von eigenen spanischsprachigen Kontaktpersonen im Bekannten- und Freundeskreis. Wenn „die Plurizentrik des Spanischen eine diskursiv konstruierte Vielheit ist und kein Nebeneinander, das sich auf geographisch und politisch abgrenzbare Nationalstaaten bezieht" (Kailuweit 2015: 112), dann können an dieser diskursiven Konstruktion selbstverständlich auch die Lernenden in Berlin teilhaben und mitwirken. In welchem Maße die Lernenden das Spanische tatsächlich im Erwerbsprozess gezielt lokalisieren möchten, ob und wie sie sich im plurizentrischen Variationsfeld positionieren, diesen Fragen sollten weitere Forschungsarbeiten nachgeheneine (vgl. die Beiträge in Leitzke-Ungerer/Polzin-Haumann Hg., 2017).

Die zunehmende Präsenz des globalen Spanischen folgt in Berlin vor allem dem *grassroots*-Mechanismus nach Mar-Molinero (2008, 2010: 169): Es herrscht eine starke Nachfrage vor, die im klassischen Bildungssektor noch nicht vollständig befriedigt wird, so dass institutionelle Akteure bisher das Spanische weniger deutlich befördern als von der Lerngemeinschaft gewünscht oder eingefordert. Französisch ist im Schulwesen weiterhin sehr präsent; das Spanische tritt hinzu, bleibt aber insbesondere in der Erwachsenenbildung stark (vgl. auch Grünewald/Küster 2017:

59 Zum Konzept der Authentizität im Fremdsprachunterricht vgl. umfassender auch die Beiträge in Frings / Leitzke-Ungerer (Hg., 2010). Melo-Pfeifer (2019: 23–24) zeigt die hohen Selbstansprüche und auch Unsicherheiten angehender Lehrkräfte für Spanisch und Französisch an ihre eigenen Sprachkenntnisse, etwa gegenüber Muttersprachler*innen.

60 Dass der Standard dennoch in vielen Fällen klar geographisch markiert ist (die Pariser Norm des Französischen ist ein einschlägiges Beispiel), dass das Sprechen des Standards zudem jederzeit auch sozial markiert ist und historisch gebunden, wird in der ideologischen Repräsentation oft ausgeblendet.

15–16). Die Zukunftsperspektiven des Spanischen als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum stellen Klump und Willems (2012: 169) folgendermaßen dar:

> Wenngleich sich dies [die Erfolgsgeschichte, P.K.] nicht mit Bestimmtheit voraussagen lässt, so erscheinen doch die gegenwärtigen Rahmenbedingungen hierfür mehr als günstig. Schließlich handelt es sich um eine von zahlreichen Institutionen geförderte Weltsprache mit positivem Image, deren Erlernen vielseitig motiviert und im Bildungssystem mittlerweile fest verankert ist.

Trotz dieses *grassroots*-Charakters des Spanischlernens scheinen die Lernenden ihre eigene Rolle im *Language Making* noch als eher gering einzuschätzen bzw. sich ihres mitformenden Anteils nicht unbedingt bewusst zu sein. Auch wenn das globale Spanische sicher als eine „voz pública y anónima" (Woolard 2007: 135) gelten kann, empfinden sich die Lernenden selbst nicht ohne Weiteres als einflussreicher Teil dieser anonymen Öffentlichkeit. Wie beispielsweise die gefestigte Muttersprachenideologie zeigt, sehen sie sich eher nicht als Akteure, die mit darüber bestimmen dürfen, was *das Spanische* ist und wie es zukünftig aussehen wird (vgl. die Frage des *ownership* von Sprachen, Heller 2010: 106–107). Dass sie dies selbstverständlich dennoch tun, ergibt sich aber aus der ständigen Interaktion mit der Sprachgemeinschaft. Viele der Befragten waren bereits in spanischsprachigen Ländern, haben spanischsprachige Kontakte und nutzen ihre Sprachkenntnisse. Damit nehmen sie ganz automatisch teil an der Weiterentwicklung der Diskursformation, die wir *Spanisch* nennen. Die Entwicklung hin zu einem wahrnehmbaren Diskurs des Spanischen als „lengua del mestizaje", der sich von Erzählungen der Reinheit und Ursprünglichkeit zunehmend entfernt, kann die offen anerkannte Teilhabe der Lernenden am *Language Making* künftig erleichtern (Fernández 2007). Mag auch selbst für das Englisch dieser Prozess noch lange nicht abgeschlossen sein (und noch weniger für das Französische), so scheint das *Global Spanish* in dieser Hinsicht einem ähnlichen Pfad zu folgen.

12 Ausblick: Forschungsperspektiven

Aus den Befragungen und den daraus erkennbaren Spracheinstellungen, Lernmotivationen und den Elementen, die zum *Language Making* des Spanischen beitragen, lassen sich viele weitere Forschungsfragen ableiten.

Es zeigte sich beispielsweise, dass die Konzepte *Weltsprache* und *Kultursprache* vage bleiben. Sie konnten im Rahmen der relativ breit angelegten Befragungen noch nicht näher bestimmt werden. Umso interessanter wäre es, diese Konzepte genauer zu beleuchten, und zwar auch aus der Sprachgemeinschaft heraus: Welche Vorstellungen haben Sprecher*innen (Lernende eingeschlossen) genau davon, was sie als *Welt-* oder *Kultursprache* ansehen? Welche Maßstäbe oder Kriterien ziehen sie dazu heran und auf welche Sprachen treffen sie zu; welche werden ausgeschlossen?

Eine sehr wichtige Dimension der Spracheinstellungen, die besonders auch das Spanische betreffen kann, blieb in den oben beschriebenen Befragungen noch wenig sichtbar: Die Rolle der Sprache bzw. des Sprachenlernens als Mittel der sozialen Distinktion. Hierbei ist es von besonderer Bedeutung, dass das Spanische im Augenblick vor allem im nachschulischen Bildungssektor stark präsent ist: Setzen sich hier Bildungsungleichheiten fort, die bereits aus der Schulzeit durch die Prägung im Elternhaus vorangelegt sind – oder kann umgekehrt die Loslösung von Bildungsentscheidungen der Eltern im (jungen) Erwachsenenalter gerade ausgleichend wirken? Vieles deutet in der aktuellen Forschung auf die erste Vermutung, nämlich dass „die im jungen Erwachsenenalter auftretenden *Bildungsungleichheiten als aggregierte Nebenfolge dieser frühen Bildungsentscheidungen* im Familienkontext aufgefasst werden" müssen (Becker/Lauterbach 2010: 16, Hervorh. im Origin.). Damit könnte das Spanische besonders stark als kulturelles bzw. symbolisches Kapital derjenigen genutzt werden, die sich auch nach der Schulzeit noch weiter in ihrem sozialen Status absichern möchten.

Dass die meisten Befragten dem Spanischen keinen unmittelbaren materiellen Wert zuschreiben, schließt keineswegs aus, dass sie es als Instrument zur Abgrenzung von anderen sozialen Gruppen – eher nach unten denn nach oben – und zur Selbstversicherung ihrer eigenen sozialen Zugehörigkeit verwenden. Zumindest durch den Vergleich von Spanisch und Französisch lassen sich hier einige Vermutungen anstellen: Die Zuweisung der Eigenschaft ‚schwierig' und ‚kompliziert' an das Französische deutet auf eine Distanzierung der Befragten von dieser kanonischen Bildungssprache und deren Charakter als Distinktionsmittel hin. Vordergründig mag damit dem Spanischen eine Rolle als Symbol der Ent-Elitisierung zukommen. Damit ist jedoch noch nicht automatisch ausgemacht, dass nicht das

https://doi.org/10.1515/9783110708479-012

Spanische selbst dennoch ein Abgrenzungsmittel einer neuen Elite wird, die sich als weniger konservativ oder bürgerlich, sondern vor allem als urbaner, global mobiler begreift als diejenigen, die man mit dem Französischen in Verbindung bringt. Dass viele der Befragten beispielsweise das Label *Kultursprache* mit dem Spanischen verknüpfen, deutet bereits in diese Richtung. Durch andere Fragetechniken und Forschungsmethoden ließe sich diese Überlegung in einer Untersuchung, die sich dem Spanischen als Distinktionsmerkmal konzentriert widmet, ausführlicher entwickeln.

Insgesamt bietet die soziale Einbettung des Fremdsprachenlernens noch weite Forschungsfelder etwa mit Blick auf das *Language Making*. Es wäre beispielsweise interessant, genauer zu erfahren, welche Sichtweisen des Spanischen die Lernenden mit ihrem direkten Umfeld austauschen – dazu kann die Familie oder Beziehung und das Freundes- und Arbeitsumfeld zählen, aber auch die Mitlernenden und Lehrenden im Kurs (vgl. ausführlicher McGroarty 2001, zur Rolle der Lehrenden beim Sprachenlernen vgl. auch Noels 2003). Durch eine Erkundung solcher Austauschprozesse von diskursiven Elementen, Einstellungsmotiven und Sprachbildern ließe sich noch genauer einschätzen, wie der Vorgang des *Language Making* bei den Lernenden funktioniert. Dies betrifft auch die Einbeziehung von Variation in das Sprachbild der Lernenden. Für die Forschung in der Fremdsprachendidaktik wirft der plurizentrische Charakter des Spanischen (ebenso wie bei anderen Sprachen) weitere Fragen auf: Wie geht man damit im Unterricht um?[61] Welche Erwartungen haben die Lernenden bezüglich der Sprachvariation, welchen Kenntnisstand und welches Sprachbewusstsein bringen sie mit bzw. wie wird dies durch den Unterricht beeinflusst? Welche Spracheinstellungen sind beim Lernen mit dem plurizentrischen Variationsspektrum verknüpft und wie gehen die Lehrenden damit um?[62]

Der Schwerpunkt des Spanischen in der Erwachsenenbildung wirft auch die Frage auf, inwiefern die Spracheinstellungen und Lernmotivationen altersbedingt veränderlich sind (vgl. die Überlegungen von Griese 2010 zur weitergehenden Sozialisation in der Erwachsenenbildung). Wie stark werden Spracheinstellungen insgesamt – und Vorstellungen einzelner Sprachen wie die des Spanischen – im jüngeren Alter vorgeformt, und wie sehr können sie sich später transformieren oder neu bilden? Im Abgleich mit den Ergebnissen aus der Studie von Plewnia und Rothe (2011) bei Schüler*innen lässt sich zumindest ableiten, dass grund-

61 Der Band von Leitzke-Ungerer/Polzin-Haumann (Hg., 2017) bietet hierzu bereits eine große Bandbreite von Analysen und Vorschlägen.

62 An dieser Stelle sei noch einmal auf De Wilde (2019) verwiesen, sowohl im Hinblick auf methodisch-kritische Fragen als auch mit Blick auf die universitäre Sprachlehre, die gerade in Bezug auf das Spanische im nachschulischen Bildungssektor eine besondere Rolle spielt.

legend positive Bewertungen des Spanischen im jüngeren Alter bereits vorzufinden sind und sie entsprechend der in diesem Buch vorgestellten Daten auch bei (vornehmlich jüngeren) Erwachsenen ähnlich klar vorherrschen. Für eine aussagekräftigere Betrachtung wären Vergleiche verschiedener Altersgruppen mit genauer parallel erhobenen Daten oder longitudinale Studien erforderlich. Langzeituntersuchungen mit ähnlichem Aufbau könnten zudem auch besser den Wandel von Einstellungen zum Spanischen und damit die Veränderlichkeit des *Language Making* dokumentieren (vgl. etwa die Studie von Dörnyei/Csizér 2002 zum Sprachenlernen in Ungarn).

Ebenfalls wenig beleuchtet wurde in den Betrachtungen der vorausgehenden Kapitel die postkoloniale Dimension des globalen Spanischen. Wenn die Lernenden in Berlin Teil einer weltumspannenden Sprachgemeinschaft werden, dann nur deshalb, weil die Sprache in erster Linie durch Kolonialismus weltumspannend geworden ist. Gerade im Kontext des *Language Making* wirft dies Fragen auf: Wenn ein solcher Prozess der Konstitution einer Sprache abhängig ist von diskursivem Einfluss, von Deutungshoheit, und wenn eine inzwischen stark postkolonial geprägte Sprache wiederum in Europa gelernt wird, welche Rolle spielen dann die neuen Sprecher*innen durch ihre Appropriierung dieser Sprache und ihre Teilhabe am *Language Making* von der ‚Alten Welt' aus? Heller (2010: 105) spricht in diesem Zusammenhang von der Möglichkeit eines „old Empire in new clothes". In welchem Maße dies im Bewusstsein der Lernenden verankert ist, ob sie damit eine bestimmte Wahrnehmung der Sprache und der Sprachgemeinschaft verknüpfen, welche Verantwortungen sie daraus für sich selbst ableiten – auch dies kann Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Interessant ist beispielsweise, inwiefern der koloniale Aspekt in den Spracheinstellungen der Lernenden nach den Konzepten von Irvine und Gal (2000) von *Erasure* betroffen ist, d. h. inwiefern diese Dimension in den Hintergrund geschoben wird, um ein möglichst durchgängig positives Bild der erlernten Sprache aufrecht erhalten zu können.

Zusätzliches Forschungspotenzial ergibt sich aus der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Spracheinstellungen und sprachlichen Praktiken. Die Verwendungsbereiche, welche die Befragten angaben, können die Realisierung unterschiedlichster sprachlicher Erscheinungsformen bedingen – etwa eine stärkere Wirkung kodifizierter Normen in formalen Kontexten, oder eine Anpassung an standardfernere Formen bei der Kommunikation in privaten Netzwerken. Soukup (2012) stellt zu Recht die Frage nach dem „attitude-behavior link". Ein genauerer Blick auf die Fragestellung, wie die Vorstellungen des Spanischen bei den Lernenden mit der tatsächlichen Sprachverwendung interagieren, kann für die Soziolinguistik, aber auch für die Sprachdidaktik wichtige Erkenntnisse liefern.

13 Anhang: Fragebögen der vier Zielgruppen

13.1 Fragebogen für Studierende im Fach Spanisch an der Freien Universität Berlin

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Spanisch in Berlin“ interessieren wir uns für Ihre Ansichten zum Spanischen als Fremdsprache.

Wir möchten Sie bitten, den Fragebogen so vollständig wie möglich auszufüllen. Vielen herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Geburtsjahr: ______________________________

Geschlecht: ☐ M ☐ W ☐ Anderes

Studieren Sie Spanisch im Hauptfach oder im Nebenfach?

☐ Hauptfach (90 LP oder Monobachelor)

☐ Nebenfach (60 oder 30 LP)

Mit welchem Fach/Fächern kombinieren Sie dieses Fach?

____

Studieren Sie Spanisch mit Lehramtsoption?

☐ Ja ☐ Nein

Seit wann studieren Sie Spanisch?

☐ Seit einem Semester ☐ Seit 2–3 Semestern

☐ Seit 2–3 Semestern ☐ Seit 6 oder mehr Semestern

Studieren Sie Spanisch mit Vorkenntnissen?

☐ Ja ☐ Nein

Welches Sprachniveau haben Sie bisher erreicht?

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐ Anderes

Gibt es einen konkreten Grund, weshalb Sie Spanisch lernen?

☐ Nein

☐ Ja, nämlich: ____________________________________

In welchen Zusammenhängen nutzen Sie Ihre Spanischkenntnisse bzw. möchten dies künftig gerne tun?

☐ Freizeit ☐ Urlaubsreisen ☐ Geschäftsreisen

☐ Mit Freund(inn)en ☐ In der Familie/Beziehung ☐ Beruf

☐ Kulturangebot ☐ Auslandssemester

☐ Andere: ____________________________________

Haben Sie woanders schon einmal Spanisch gelernt?

☐ Nein ☐ An einer Volkshochschule

☐ in der Schule ☐ An einer privaten Sprachschule

https://doi.org/10.1515/9783110708479-013

☐ An einer anderen Hochschule in Deutschland
☐ Im spanischsprachigen Ausland

Wenn Sie Spanisch sprechen oder schreiben, an welcher Form des Spanischen orientieren Sie sich hauptsächlich (z. B. in der Aussprache, im Wortschatz oder in der Grammatik)?

☐ Europäisches Spanisch (Spanisch aus Spanien)
☐ Lateinamerikanisches Spanisch
☐ Keine spezifische Sprachform / unterschiedlich

Wie oft sprechen Sie Spanisch außerhalb des Unterrichts an der Universität?

☐ Nie ☐ Täglich oder fast täglich
☐ Mehrmals pro Woche ☐ Mehrmals im Monat ☐ Mehrmals im Jahr

Wo nutzen Sie Ihre Spanischkenntnisse bisher überwiegend?

☐ In spanischsprachigen Ländern
☐ In Deutschland
☐ Beides ungefähr gleichermaßen
☐ Ich habe bisher außerhalb des Studiums keine Gelegenheit, meine Spanischkenntnisse zu nutzen.

Wenn Sie alle Aufenthalte zusammenrechnen, wie viel Zeit haben Sie schon in spanischsprachigen Ländern verbracht?

☐ Weniger als eine Woche ☐ 1 Woche bis 1 Monat ☐ 1 bis 3 Monate
☐ 3 bis 6 Monate ☐ Mehr als 6 Monate
☐ Ich war noch nie im spanischsprachigen Ausland

Welche spanischsprachigen Länder haben Sie schon besucht?

____

Kreuzen Sie bitte an: Welche Sprachkenntnisse haben Sie bisher (Spanisch ausgenommen)?

	Keine	Grundkenntnisse (Niveau A)	Fortgeschritten (Niveau B)	Fließend (Niveau C)	Muttersprache
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☐	☐
Französisch	☐	☐	☐	☐	☐
Italienisch	☐	☐	☐	☐	☐
Türkisch	☐	☐	☐	☐	☐
Arabisch	☐	☐	☐	☐	☐
Polnisch	☐	☐	☐	☐	☐

(fortgesetzt)

	Keine	Grundkenntnisse (Niveau A)	Fortgeschritten (Niveau B)	Fließend (Niveau C)	Muttersprache
Russisch	☐	☐	☐	☐	☐
__________	☐	☐	☐	☐	☐
__________	☐	☐	☐	☐	☐
__________	☐	☐	☐	☐	☐

Französisch und Spanisch sind beides beliebte Fremdsprachen. Wir möchten gern erfahren, wie Sie die beiden Sprachen im Vergleich wahrnehmen. Bitte kreuzen Sie an, auf welche Sprache nach Ihrem persönlichen Eindruck die folgenden Punkte eher zutreffen.

	Spanisch	Französisch	Beide gleich / weder noch	Weiß nicht / keine Angabe
Schwierige Sprache	☐	☐	☐	☐
Schöne Sprache	☐	☐	☐	☐
Wichtige Sprache	☐	☐	☐	☐
Weltsprache	☐	☐	☐	☐
Erotische Sprache	☐	☐	☐	☐
Fröhliche Sprache	☐	☐	☐	☐
Wirtschaftssprache	☐	☐	☐	☐
Kultursprache	☐	☐	☐	☐
Fremdsprache, die in Deutschland jeder lernen sollte	☐	☐	☐	☐
Komplizierte Sprache	☐	☐	☐	☐

Geben Sie bitte an, ob Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	Stimme nicht zu ◢ Stimme zu
Spanischkenntnisse werden meine Karrierechancen verbessern.	☐☐☐☐☐
Ich lerne Spanisch, weil ich es eine schöne Sprache finde.	☐☐☐☐☐
Spanisch ist leicht zu lernen.	☐☐☐☐☐
Ich lerne Spanisch, weil das für meinen (künftigen) Beruf erforderlich ist.	☐☐☐☐☐
Ich hätte gerne (mehr) Spanisch in der Schule gelernt.	☐☐☐☐☐
Die Schriftsprache ist mir nicht so wichtig; ich möchte vor allem Spanisch sprechen können.	☐☐☐☐☐
Spanischkenntnisse sind ein Argument, mit dem ich von meinem (künftigen) Arbeitgeber ein höheres Gehalt verlangen kann.	☐☐☐☐☐
Ich könnte mir vorstellen, eine andere Sprache als Spanisch zu studieren.	☐☐☐☐☐
Spanischkenntnisse helfen mir, neue Freunde und private Kontakte zu gewinnen.	☐☐☐☐☐
Ich möchte spanischsprachige Literatur im Original lesen können.	☐☐☐☐☐
Spanischkenntnisse sind nicht unbedingt notwendig, wenn man gut Englisch spricht.	☐☐☐☐☐
Spanischkenntnisse werden mir helfen, neue berufliche Kontakte zu knüpfen.	☐☐☐☐☐
Ich hatte schon lange vor, Spanisch zu studieren, bevor ich damit angefangen habe.	☐☐☐☐☐
Ich lege Wert darauf, dass mein/e Kursleiter/in im Spracherwerbskurs muttersprachliche Spanischkenntnisse hat.	☐☐☐☐☐

Haben Sie Anmerkungen oder Ergänzungen?

13.2 Fragebogen für Teilnehmer*innen an Spanischkursen der Sprach- und Kulturbörse an der Technischen Universität Berlin

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Spanisch in Berlin“ an der Freien Universität interessieren wir uns für Ihre Ansichten zum Spanischen als Fremdsprache.

Wir möchten Sie bitten, den Fragebogen so vollständig wie möglich auszufüllen. Vielen herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Geburtsjahr: ____________________________

Geschlecht: ☐ M ☐ W ☐ anderes

Welches Fach studieren oder unterrichten Sie?

☐ Sprach-, Literatur- oder Kulturwissenschaft
☐ sozialwissenschaftliches Fach
☐ Ingenieurwissenschaft
☐ Rechtswissenschaft
☐ anderes Fach
☐ anderes geisteswissenschaftliches Fach
☐ Naturwissenschaft, Mathematik oder Informatik
☐ Wirtschaftswissenschaft
☐ Kunst, Kultur, Medien

In welcher Studienstufe befinden Sie sich zurzeit?

☐ Bachelorstudium ☐ Promotion
☐ Masterstudium ☐ ich bin kein/e Student/in

Welche Art von Spanischkurs besuchen Sie zurzeit?

☐ Intensivkurs in der vorlesungsfreien Zeit ☐ semesterbegleitender Kurs

Seit wann besuchen Sie Spanischkurse?

☐ Seit weniger als 2 Monaten
☐ Seit 2–6 Monaten
☐ Seit 6–12 Monaten
☐ Seit 1–2 Jahren
☐ Seit 2–5 Jahren
☐ Seit mehr als 5 Jahren

Welches Niveau hat der Sprachkurs, den Sie aktuell besuchen?

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐ Anderes

Gibt es einen konkreten Grund, weshalb Sie Spanisch lernen?

☐ Nein
☐ Ja, nämlich: ____

Welches Sprachniveau streben Sie insgesamt an?

☐ Grundkenntnisse (A1–A2)
☐ Fortgeschrittene Kenntnisse (B1–B2)
☐ Quasi-muttersprachliche Kenntnisse (C1–C2)

In welchen Zusammenhängen nutzen Sie Ihre Spanischkenntnisse bzw. möchten dies künftig gerne tun?

☐ Freizeit ☐ Urlaubsreisen ☐ Geschäftsreisen
☐ Mit Freund(inn)en ☐ In der Familie/Beziehung ☐ Beruf
☐ Kulturangebot ☐ Auslandssemester
andere: ____________________

Haben Sie woanders schon einmal Spanisch gelernt?

☐ Nein ☐ an einer Volkshochschule
☐ in der Schule ☐ an einer privaten Sprachschule
☐ an einer anderen Hochschule in Deutschland
☐ im spanischsprachigen Ausland

Wenn Sie Spanisch sprechen oder schreiben, an welcher Form des Spanischen orientieren Sie sich hauptsächlich (z. B. in der Aussprache, im Wortschatz oder in der Grammatik)?

☐ Europäisches Spanisch (Spanisch aus Spanien)
☐ Lateinamerikanisches Spanisch
☐ Keine spezifische Sprachform / unterschiedlich

Wie oft sprechen Sie Spanisch außerhalb Ihres Kurses?

☐ Nie ☐ Täglich oder fast täglich
☐ Mehrmals pro Woche ☐ Mehrmals im Monat ☐ Mehrmals im Jahr

Wo nutzen Sie Ihre Spanischkenntnisse bisher überwiegend?

☐ In spanischsprachigen Ländern
☐ In Deutschland
☐ Beides ungefähr gleichermaßen
☐ Ich habe bisher außerhalb des Sprachkurses keine Gelegenheit, meine Spanischkenntnisse zu nutzen.

Wenn Sie alle Aufenthalte zusammenrechnen, wie viel Zeit haben Sie schon in spanischsprachigen Ländern verbracht?

☐ Weniger als eine Woche ☐ 1 Woche bis 1 Monat ☐ 1 bis 3 Monate
☐ 3 bis 6 Monate ☐ Mehr als 6 Monate
☐ Ich war noch nie im spanischsprachigen Ausland

Welche spanischsprachigen Länder haben Sie schon besucht?

____

Kreuzen Sie bitte an: Welche Sprachkenntnisse haben Sie bisher (Spanisch ausgenommen)?

	Keine	Grundkenntnisse (Niveau A)	Fortgeschritten (Niveau B)	Fließend (Niveau C)	Mutter-sprache
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☐	☐
Französisch	☐	☐	☐	☐	☐
Italienisch	☐	☐	☐	☐	☐
Türkisch	☐	☐	☐	☐	☐
Arabisch	☐	☐	☐	☐	☐
Polnisch	☐	☐	☐	☐	☐
Russisch	☐	☐	☐	☐	☐
__________	☐	☐	☐	☐	☐
__________	☐	☐	☐	☐	☐
__________	☐	☐	☐	☐	☐

Französisch und Spanisch sind beides beliebte Fremdsprachen. Wir möchten gern erfahren, wie Sie die beiden Sprachen im Vergleich wahrnehmen. Bitte kreuzen Sie an, auf welche Sprache nach Ihrem persönlichen Eindruck die folgenden Punkte eher zutreffen.

	Spanisch	Französisch	Beide gleich / weder noch	Weiß nicht / keine Angabe
Schwierige Sprache	☐	☐	☐	☐
Schöne Sprache	☐	☐	☐	☐
Wichtige Sprache	☐	☐	☐	☐
Weltsprache	☐	☐	☐	☐
Erotische Sprache	☐	☐	☐	☐
Fröhliche Sprache	☐	☐	☐	☐
Wirtschaftssprache	☐	☐	☐	☐
Kultursprache	☐	☐	☐	☐
Fremdsprache, die in Deutschland jeder lernen sollte	☐	☐	☐	☐
Komplizierte Sprache	☐	☐	☐	☐

Geben Sie bitte an, ob Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	Stimme nicht zu ◢ Stimme zu
Spanischkenntnisse werden meine Karrierechancen verbessern.	☐☐☐☐☐
Ich lerne Spanisch, weil ich es eine schöne Sprache finde.	☐☐☐☐☐
Spanisch ist leicht zu lernen.	☐☐☐☐☐
Ich lerne Spanisch, weil das für meinen (künftigen) Beruf erforderlich ist.	☐☐☐☐☐
Ich hätte gerne (mehr) Spanisch in der Schule gelernt.	☐☐☐☐☐
Die Schriftsprache ist mir nicht so wichtig; ich möchte vor allem Spanisch sprechen können.	☐☐☐☐☐
Spanischkenntnisse sind ein Argument, mit dem ich von meinem (künftigen) Arbeitgeber ein höheres Gehalt verlangen kann.	☐☐☐☐☐
Wenn es in meiner Umgebung keinen Spanischkurs gäbe, hätte ich einen Kurs in einer anderen Sprache belegt.	☐☐☐☐☐
Spanischkenntnisse helfen mir, neue Freunde und private Kontakte zu gewinnen.	☐☐☐☐☐
Ich möchte spanischsprachige Literatur im Original lesen können.	☐☐☐☐☐
Spanischkenntnisse sind nicht unbedingt notwendig, wenn man gut Englisch spricht.	☐☐☐☐☐
Spanischkenntnisse werden mir helfen, neue berufliche Kontakte zu knüpfen.	☐☐☐☐☐
Ich hatte schon lange vor, Spanisch zu studieren, bevor ich damit angefangen habe.	☐☐☐☐☐
Ich lege Wert darauf, dass mein/e Kursleiter/in muttersprachliche Spanischkenntnisse hat.	☐☐☐☐☐

Haben Sie Anmerkungen oder Ergänzungen?

13.3 Fragebogen für Teilnehmer*innen an Spanischkursen an Volkshochschulen in Berlin

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Spanisch in Berlin“ an der Freien Universität interessieren wir uns für Ihre Erfahrungen und Meinungen zum Spanischen als Fremdsprache.

Wir möchten Sie bitten, den Fragebogen so vollständig wie möglich auszufüllen. Vielen herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Geburtsjahr: ____________________________

Geschlecht: ☐ M ☐ W ☐ andere

Beruf:

- ☐ Schüler/in, Student/in oder in Berufsausbildung
- ☐ Angestellte/r in einem Unternehmen
- ☐ Beamte/r, Angestellte/r im öffentlichen Dienst oder im nichtkommerziellen Bereich
- ☐ Selbständig
- ☐ Rentner/in
- ☐ Arbeitslos
- ☐ Sonstige: ____________________________

Welcher ist Ihr höchster bisher erreichter Bildungsabschluss?

- ☐ Kein Abschluss
- ☐ Haupt-/Volksschulabschluss
- ☐ Abschluss der Polytechnischen Oberschule
- ☐ Realschulabschluss oder vergleichbar
- ☐ Hochschulreife / Fachhochschulreife / (Fach-)Abitur oder vergleichbar
- ☐ Lehre / Berufsausbildung oder vergleichbar
- ☐ Fachhochschulabschluss oder vergleichbar
- ☐ Hochschulabschluss (Bachelor, Master, Diplom, Magister oder vergleichbar)
- ☐ Promotion

Kreuzen Sie bitte an. Welche Sprachkenntnisse haben Sie bisher (Spanisch ausgenommen)?

	Keine	Grundkenntnisse	Fortgeschritten	Fließend	Muttersprache
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☐	☐
Französisch	☐	☐	☐	☐	☐

(fortgesetzt)

	Keine	Grundkenntnisse	Fortgeschritten	Fließend	Muttersprache
Italienisch	☐	☐	☐	☐	☐
Türkisch	☐	☐	☐	☐	☐
Arabisch	☐	☐	☐	☐	☐
Polnisch	☐	☐	☐	☐	☐
Russisch	☐	☐	☐	☐	☐
___________	☐	☐	☐	☐	☐
___________	☐	☐	☐	☐	☐
___________	☐	☐	☐	☐	☐

Seit wann lernen Sie Spanisch an einer Volkshochschule?

☐ Seit weniger als 2 Monaten ☐ Seit 2–6 Monaten ☐ Seit 6–12 Monaten
☐ Seit 1–2 Jahren ☐ Seit 2–5 Jahren ☐ Seit mehr als 5 Jahren

Welches Niveau hat der Sprachkurs, den Sie aktuell besuchen?

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

Haben Sie vor, nach diesem Kurs weiterhin Spanisch zu lernen?

☐ Ja ☐ Nein ☐ Weiß noch nicht

Haben Sie schon einmal woanders Spanisch gelernt als an Ihrer jetzigen Volkshochschule?

☐ Nein
☐ An einer anderen Volkshochschule
☐ An einer privaten Sprachschule in Deutschland
☐ An einer Universität / Hochschule in Deutschland
☐ Im spanischsprachigen Ausland
☐ In der Schule
☐ Woanders

In welchen Zusammenhängen nutzen Sie Ihre Spanischkenntnisse bzw. Möchten dies künftig gerne tun?

☐ Freizeit ☐ Urlaubsreisen ☐ Geschäftsreisen
☐ Mit Freundinnen und Freunden ☐ In der Familie ☐ Beruf
☐ Kulturangebot

Welches Sprachniveau streben Sie insgesamt an?

☐ Grundkenntnisse A1–A2
☐ Fortgeschrittene Kenntnisse B1–B2
☐ Muttersprachliche Kenntnisse C1–C2

Gibt es einen konkreten Grund, weshalb Sie Spanisch lernen?

☐ Nein

☐ Ja, nämlich: ____________________

Kreuzen Sie bitte an.

	Stimme nicht zu 1 2 3 4 5 Stimme zu
1. Spanischkenntnisse werden meine Karrierechancen verbessern.	☐☐☐☐☐
2. Ich lerne Spanisch, weil ich es eine schöne Sprache finde.	☐☐☐☐☐
3. Spanisch ist leicht zu lernen.	☐☐☐☐☐
4. Ich lerne Spanisch, weil das für meinen Beruf erforderlich ist.	☐☐☐☐☐
5. Ich hätte gerne (mehr) Spanisch in der Schule gelernt.	☐☐☐☐☐
6. Die Schriftsprache ist mir nicht so wichtig; ich möchte vor allem mündlich fließend Spanisch können.	☐☐☐☐☐
7. Ich möchte spanischsprachige Literatur im Original lesen können.	☐☐☐☐☐
8. Spanischkenntnisse sind ein Argument, mit dem ich von meinem Arbeitgeber ein höheres Gehalt verlangen kann.	☐☐☐☐☐
9. Wenn es in meiner Umgebung keinen Spanischkurs gäbe, hätte ich einen Kurs in einer anderen Sprache belegt.	☐☐☐☐☐
10. Spanischkenntnisse helfen mir, neue Freunde und private Kontakte zu gewinnen.	☐☐☐☐☐
11. Spanischkenntnisse sind nicht unbedingt notwendig, wenn man gut Englisch spricht.	☐☐☐☐☐
12. Spanischkenntnisse helfen mir, neue berufliche Kontakte zu knüpfen.	☐☐☐☐☐
13. Spanisch ist eine hektische Sprache.	☐☐☐☐☐
14. Spanisch ist eine lebhafte Sprache.	☐☐☐☐☐
15. Ich hatte schon lange vor, Spanisch zu studieren, bevor ich damit angefangen habe.	☐☐☐☐☐

Wie beurteilen Sie den Nutzen der von Ihnen bereits erworbenen Fremdsprachen für Sie persönlich?

	NICHT NÜTZLICH	WENIG NÜTZLICH	NÜTZLICH	SEHR NÜTZLICH
Deutsch	☐	☐	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☐
Französisch	☐	☐	☐	☐
Italienisch	☐	☐	☐	☐
Türkisch	☐	☐	☐	☐
Arabisch	☐	☐	☐	☐
Polnisch	☐	☐	☐	☐
Russisch	☐	☐	☐	☐
___________	☐	☐	☐	☐
___________	☐	☐	☐	☐
___________	☐	☐	☐	☐

Wie oft sprechen Sie Spanisch außerhalb Ihres Spanischkurses?

☐ Nie ☐ Täglich oder fast täglich
☐ Mehrmals pro Woche ☐ Mehrmals im Monat ☐ Mehrmals im Jahr

Wo nutzen Sie Ihre Spanischkenntnisse bisher überwiegend?

☐ In spanischsprachigen Ländern
☐ In Deutschland
☐ Beides ungefähr gleichermaßen
☐ Ich habe bisher außerhalb des Sprachkurses keine Gelegenheit, meine Spanischkenntnisse zu nutzen.

Wenn Sie alle Aufenthalte zusammenrechnen, wie viel Zeit haben Sie schon in spanischsprachigen Ländern verbracht?

☐ Weniger als eine Woche ☐ 1 Woche bis 1 Monat ☐ 1 bis 3 Monate
☐ 3 bis 6 Monate ☐ Mehr als 6 Monate
☐ Ich war noch nie im spanischsprachigen Ausland

Welche spanischsprachigen Länder haben Sie schon besucht?

____

Wenn Sie Spanisch sprechen oder schreiben, an welcher Form des Spanischen orientieren Sie sich hauptsächlich (z. B. in der Aussprache, im Wortschatz oder in der Grammatik)?

☐ Europäisches Spanisch (Spanisch aus Spanien)
☐ Lateinamerikanisches Spanisch

☐ Aus welchem Land, welcher Stadt/Region? ______________________

☐ Keine spezifische Sprachform / unterschiedlich

Französisch und Spanisch sind beides beliebte Fremdsprachen. Wir möchten gern erfahren, wie Sie die beiden Sprachen im Vergleich wahrnehmen. Bitte kreuzen Sie an, auf welche Sprache nach Ihrem persönlichen Eindruck die folgenden Punkte eher zutreffen.

	Trifft mehr auf Spanisch zu	Trifft mehr auf Französisch zu	Beide gleich / weder noch	Weiß nicht / keine Angabe
Schwierige Sprache	☐	☐	☐	☐
Schöne Sprache	☐	☐	☐	☐
Wichtige Sprache	☐	☐	☐	☐
Weltsprache	☐	☐	☐	☐
Erotische Sprache	☐	☐	☐	☐
Fröhliche Sprache	☐	☐	☐	☐
Sprache der Wirtschaft	☐	☐	☐	☐
Kultursprache	☐	☐	☐	☐
Fremdsprache, die in Deutschland jeder lernen sollte	☐	☐	☐	☐
Komplizierte Sprache	☐	☐	☐	☐

13.4 Online-Fragebogen für Beschäftigte im Gastgewerbe in Berlin

Willkommen!

Diese Umfrage richtet sich an Beschäftigte des Tourismusgewerbes und der Gastronomie in Berlin. Im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Freien Universität Berlin zur Sprachenvielfalt in der Stadt möchten wir gerne erfahren, welche Rolle Fremdsprachen im Berufsalltag des Berliner Gastgewerbes spielen.

Die Umfrage ist *kein* Sprachtest, sondern wir interessieren uns für Ihre Erfahrungen in der Berufspraxis. Sie sind also auch zur Teilnahme eingeladen, wenn sie keine oder nur geringe Fremdsprachenkenntnisse haben.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie das Forschungsprojekt mit Ihrer Teilnahme unterstützen.

Das Ausfüllen des Fragebogens wird etwa 10 bis 15 Minuten dauern.
Vielen Dank für Ihre Hilfe!

A) Persönliche Angaben

Zum Anfang würden wir gerne etwas über Ihre berufliche Tätigkeit erfahren.
In welcher Art von Betrieb arbeiten Sie?

☐ Hotel ** ☐ Hotel *** ☐ Hotel ****
☐ Hotel ***** ☐ Hotel garni ☐ Hostel /Jugendherberge
☐ Pension / Gasthof ☐ Gästehaus einer öffentlichen Einrichtung
☐ Bed&Breakfast ☐ Restaurant ☐ Bar / Kneipe
☐ Café ☐ Imbiss ☐ Sonstige
☐ Keine Angabe

An welche Zielgruppe / welche Kundschaft richtet sich Ihr Betrieb?
[trifft überhaupt nicht zu – trifft voll und ganz zu]
5-stufige Skala

Geschäftsreisende
Freizeit- und Erholungsreisende
Privatbesuche (Familie, Freunde)
Bewohner des Viertels
Gäste aus dem Inland
Gäste aus dem Ausland
Jugendliche
Ältere Menschen (ab 65 Jahre)
Wohlhabendere Kundschaft
Preisbewusste Kundschaft
Kurzzeitbesucher (1–2 Tage in Berlin)
Langzeitbesucher (mehr als 2 Wochen in Berlin)

Wo in Berlin liegt Ihr Betrieb?
Bitte geben Sie die Postleitzahl an.

[Eingabefeld]

Welche Aufgaben erfüllen Sie persönlich in Ihrer täglichen Arbeit? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Rezeption / Empfang / Buchungsverwaltung
☐ Management
☐ Housekeeping / Reinigung / Wartung
☐ Bewirtung / Catering / Bedienung
☐ Verkauf
☐ Bar

☐ Küche
☐ Valet / Page / Chauffeur / Roomservice / Concierge

Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie in Ihrer jetzigen Tätigkeit?
Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie insgesamt im Gastgewerbe?
Bitte nennen Sie Ihr Geburtsjahr.
Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

☐ M ☐ F ☐ anderes

Welchen höchsten Bildungsabschluss haben Sie?

☐ Kein Abschluss
☐ Haupt- / Volksschulabschluss
☐ Abschluss der Polytechnischen Oberschule
☐ Realschulabschluss oder vergleichbar
☐ Hochschulreife / Fachhochschulreife / (Fach-)Abitur oder vergleichbar
☐ Lehre / Berufsausbildung
☐ Fachhochschulabschluss oder vergleichbar
☐ Hochschulabschluss (Bachelor, Master, Diplom, Magister oder vergleichbar)
☐ Promotion

Sprachkenntnisse allgemein
Wir möchten nun zunächst allgemein etwas über Ihre Sprachkenntnisse erfahren.
Welche Sprachkenntnisse haben Sie?

[Keine Grundkenntnisse fortgeschr. fließend Muttersprache]

Deutsch
Englisch
Französisch
Spanisch
Italienisch
Türkisch
Arabisch
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
Russisch
Chinesisch
[freie Eingabefelder]

Uns interessiert nun Ihre Meinung zum Umgang mit Fremdsprachen im Gastgewerbe.
Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?
[stimme überhaupt nicht zu – stimme voll und ganz zu]
5-stufige Skala

- Wer im Gastgewerbe arbeitet, sollte mit Gästen soweit es geht in ihrer Muttersprache kommunizieren.
- Wer im Gastgewerbe arbeitet, sollte möglichst viele verschiedene Sprachen sprechen können.
- Wer im Gastgewerbe arbeitet, sollte Freude an Fremdsprachen haben.
- Meine Gäste erwarten von mir, dass ich fließend Englisch spreche.
- Ein Betrieb im Gastgewerbe in Berlin braucht mehrsprachiges Personal, um am Markt überleben zu können.
- Für die Arbeit im Gastgewerbe braucht man ein Talent für Fremdsprachen.
- Meine Fremdsprachenkenntnisse hatten bisher großen Einfluss auf den Verlauf meiner Karriere.
- Wer im Gastgewerbe arbeitet, darf keine Scheu vor Fremdsprachen haben.
- Mein Arbeitgeber achtet bei der Einstellung von neuem Personal gezielt auf Fremdsprachenkenntnisse.

Wie wichtig finden Sie Kenntnisse der folgenden Sprachen, um in Berlin im Gastgewerbe arbeiten zu können?
[Völlig unwichtig – unentbehrlich]
5-stufige Skala

Deutsch
Englisch
Französisch
Spanisch
Portugiesisch
Italienisch
Türkisch
Arabisch
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
Russisch
Polnisch
Tschechisch
Niederländisch
Schwedisch
Dänisch

Chinesisch
Japanisch
Koreanisch

Wie häufig sprechen Sie mit Gästen eine andere Sprache als Deutsch?

☐ Nie ☐ Mehrmals im Jahr ☐ Mehrmals im Monat
☐ Mehrmals pro Woche ☐ Täglich oder fast täglich

B) Spanisch im Speziellen

Nun möchten wir uns eine Sprache gesondert anschauen, nämlich das Spanische. Uns interessiert besonders die Rolle der spanischen Sprache im Berliner Gastgewerbe.

Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?
[stimme überhaupt nicht zu – stimme voll und ganz zu]
5-stufige Skala

– Spanischkenntnisse vereinfachen den Arbeitsalltag im Gastgewerbe.
– Meine Gäste erwarten, dass sie in Berlin an touristischen Orten Informationen auf Spanisch bekommen.
– Spanisch zu lernen ist Zeitverschwendung.
– Spanischkenntnisse verbessern die Karrierechancen im Gastgewerbe.
– Spanisch ist eine Sprache, die man in Berlin häufig hört.
– Wer im Gastgewerbe gut Englisch spricht, braucht keine Spanischkenntnisse.
– Spanischkenntnisse sind im Gastgewerbe ein gutes Argument, um ein höheres Gehalt einzufordern.
– Spanisch ist eine schwierige Sprache.
– Mein Arbeitgeber achtet bei der Einstellung von neuem Personal gezielt auf Spanischkenntnisse.
– Spanisch ist eine der wichtigsten Sprachen der Welt.
– Mit Hilfe von Spanischkenntnissen kann man Gästen eine bessere Dienstleistung bieten.
– Spanisch ist im Berliner Tourismussektor eine Sprache, die ganz selbstverständlich dazugehört.
– Spanischkenntnisse sind für den Berufsalltag im Gastgewerbe unnötig.
– Spanisch ist eine schöne Sprache.

Wie oft haben Sie persönlichen Kontakt mit Gästen bzw. Kundschaft aus spanischsprachigen Ländern?
(z. B. Spanien, Argentinien, Chile, Venezuela, Kolumbien, Mexiko. . .)

☐ Nie ☐ Täglich oder fast täglich
☐ Mehrmals pro Woche ☐ Mehrmals im Monat ☐ Mehrmals im Jahr

Wenn Sie an Ihre Erfahrungen in den letzten 5–10 Jahren zurückdenken, wie hat sich in diesem Zeitraum Ihr Kontakt mit spanischsprachigen Gästen in Berlin entwickelt?

☐ Ich habe häufiger Kontakt zu spanischsprachigen Gästen als vor 5–10 Jahren.
☐ Ich habe seltener Kontakt zu spanischsprachigen Gästen als vor 5–10 Jahren.
☐ Ich habe genauso oft Kontakt zu spanischsprachigen Gästen wie vor 5–10 Jahren.
☐ Keine Angabe / Weiß nicht

Nun möchten wir gerne etwas genauer erfahren, welche Spanischkenntnisse Sie haben. Uns interessieren Ihre mündlichen und schriftlichen Kenntnisse, und zwar sowohl aktiv als auch passiv.

Ich verstehe gesprochenes Spanisch (d. h. ich habe passive mündliche Kenntnisse)

☐ Gar nicht
☐ Grundkenntnisse (Ich kann gängige Floskeln verstehen.)
☐ fortgeschrittene Kenntnisse (Ich kann das Anliegen eines Gastes verstehen.)
☐ fließend (Ich kann einer lebhaften Konversation folgen.)
☐ muttersprachlich

Ich kann Spanisch sprechen (d. h. ich habe aktive mündliche Kenntnisse)

☐ gar nicht
☐ Grundkenntnisse (Ich kenne ein paar Worte.)
☐ fortgeschrittene Kenntnisse (Ich kann wichtige Auskünfte erteilen.)
☐ fließend (Ich kann eine spontane Konversation führen.)
☐ muttersprachlich

Ich verstehe geschriebenes Spanisch (d. h. ich habe passive schriftliche Kenntnisse)

☐ Gar nicht
☐ Grundkenntnisse (Ich kann ein paar gängige Vokabeln verstehen.)
☐ fortgeschrittene Kenntnisse (Ich kann das Anliegen eines Gastes verstehen, z. B. in einer E-Mail.)
☐ fließend (Ich kann komplexe Sachverhalte verstehen, z. B. im geschäftlichen Schriftverkehr.)
☐ muttersprachlich

Ich kann Spanisch schreiben (d. h. ich habe aktive schriftliche Kenntnisse)

- ☐ Gar nicht
- ☐ Grundkenntnisse (Ich kenne ein paar Worte.)
- ☐ fortgeschrittene Kenntnisse (Ich kann einfache Auskünfte erteilen, z. B. in einer E-Mail.)
- ☐ flüssig (Ich kann komplexe Sachverhalte schriftlich darlegen, z. B. im geschäftlichen Schriftverkehr.)
- ☐ muttersprachlich

Wenn Sie die eben abgefragten Kenntnisse zusammenfassen: Wie schätzen Sie Ihre Spanischkenntnisse insgesamt ein?

- ☐ gar keine Kenntnisse
- ☐ sehr geringe Kenntnisse
- ☐ Grundkenntnisse
- ☐ fortgeschrittene Kenntnisse
- ☐ sehr gute Kenntnisse / fließend
- ☐ Muttersprachlich

C) Für Nicht-Spanischsprechende

Sie haben in der vorherigen Frage angegeben, dass Sie keine oder nur sehr geringe Spanischkenntnisse haben. Wir würden gerne erfahren, welche Erfahrungen Sie bisher mit Gästen gemacht haben, die Spanisch sprechen.
Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?
[stimme überhaupt nicht zu – stimme voll und ganz zu]
5-stufige Skala

- Wenn ich eine neue Stelle suchen müsste, würden Spanischkenntnisse meine Chancen erhöhen.
- Ich komme ohne Spanischkenntnisse im Berufsalltag gut zurecht.
- Mein Arbeitgeber würde es begrüßen, wenn ich Spanisch lernen würde.
- Gäste sprechen mich manchmal auf Spanisch an, obwohl Sie nicht wissen, ob ich Spanisch kann.
- Spanischkenntnisse sind eine Qualifikation, die für meinen Lebenslauf wichtig wäre.
- Ich ärgere mich, dass ich kein Spanisch kann.
- Mein Arbeitgeber würde sich wünschen, dass ich Spanisch könnte.
- Ich würde gern spanischsprachige Gäste verstehen und ihnen in ihrer Muttersprache helfen können.
- Meine Gäste sind häufig überrascht, dass ich kein Spanisch kann.
- Ich hätte Lust, in Zukunft Spanisch zu lernen.

D) Nur für Spanischsprechende
Sie haben in der vorherigen Frage angegeben, dass Sie Spanischkenntnisse haben.
Wir würden gern mehr über Ihren Umgang mit Ihren Spanischkenntnissen erfahren.
Wo haben Sie Spanisch gelernt?
(Mehrfachnennung möglich)

- ☐ In Deutschland
- ☐ In einem spanischsprachigen Land [wenn ja: welche/s?]
- ☐ In einem anderen, nicht-spanischsprachigen Land [wenn ja: welche/s?]

In welcher Einrichtung haben Sie Spanisch gelernt?
(Mehrfachnennung möglich)

- ☐ Muttersprachlicher Erwerb / Familiensprache
- ☐ Kindergarten / sprachliche Früherziehung
- ☐ Grundschule
- ☐ Weiterführende Schule / Gymnasium
- ☐ Berufsschule
- ☐ Universität / (Fach-)Hochschule / Berufsakademie
- ☐ Volkshochschule
- ☐ Private Sprachschule / Sprachinstitut (z. B. Instituto Cervantes)
- ☐ Andere Einrichtung

Wie viele Jahre haben Sie insgesamt Spanisch als Fremdsprache durch Unterricht gelernt?

[Einfüllfeld: Anzahl Jahre]

- ☐ Ich habe meine Spanischkenntnisse ohne Unterricht erworben (z. B. Muttersprache, Schüleraustausch, Sprachtandem. . .)

Uns interessiert nun, wie Sie mit Ihren Spanischkenntnissen im Arbeitsalltag umgehen.
Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?
[stimme überhaupt nicht zu – stimme voll und ganz zu]
5-stufige Skala

- Meine Gäste freuen sich, wenn ich mit ihnen Spanisch spreche.
- Mein Arbeitgeber weiß meine Spanischkenntnisse zu schätzen.
- Spanisch spreche ich mit meinen Gästen nur dann, wenn wir uns auf Englisch nicht verständigen können.
- Meine Gäste sind häufig überrascht, dass ich Spanisch kann.
- Ich habe Hemmungen, wenn ich Spanisch sprechen soll.
- Ich kann am Klang der Sprache erkennen, ob ein spanischsprachiger Gast aus Spanien oder aus Lateinamerika kommt.

- Meine Gäste machen mir manchmal Komplimente über meine Spanischkenntnisse.
- Ich ergreife jede Gelegenheit, meine Spanischkenntnisse zu nutzen.
- Mir ist es peinlich, wenn mir im Spanischen Fehler passieren oder ich ein Wort nicht weiß.
- Als ich für meine aktuelle Stelle ausgewählt wurde, waren meine Spanischkenntnisse ein wichtiger Faktor zu meinen Gunsten als Bewerber/in.
- Spanisch spreche ich einfach drauf los, weil es vor allem darauf ankommt, sich zu verständigen.

14 Bibliographie

Adler, Astrid / Plewnia, Albrecht. 2018. Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Spracheinstellungsforschung. In: Lenz, Alexandra N. / Plewnia, Albrecht (Hg.): *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin / Boston: De Gruyter. 63–97.

Ammon, Ulrich. 2010. World Languages: Trends and Futures. In: Coupland, Nikolas (Hg.): *The Handbook of Language and Globalization*. Malden et al.: Blackwell. 101–122.

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. 2018. *Statistischer Bericht. Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2017*. https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2018/sb_a01-05-00_2017h02_be.pdf

Auer, Peter. 2014. Enregistering pluricentric German. In: Soares da Silva, Augusto (Hg.): *Pluricentricity. Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. Berlin / Boston: De Gruyter. 19–48.

Bär, Marcus. 2017. Französisch, Spanisch, Italienisch – Zur Stellung der romanischen Schulsprachen im deutschen Bildungssystem. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46/1. 86–99.

Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang. 2010. Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS. 11–49.

Becker, Susanne. 2018. *Sprechgebote. Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten reproduziert*. Wiesbaden: Springer VS.

Block, David. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bourdieu, Pierre. 2001 [1982]. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil / Fayard. [Überarbeitete Neuauflage 2001 von *Ce que parler veut dire*, 1982.].

Bruzos Moro, Alberto. 2016. „Import/Export“: Aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera (ELE). In: *marcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera* 23. 1–32.

Burgschmidt, Ernst. 2005. Was ist eigentlich ‚fluency‘? In: Herbst, Thomas (Hg.): *Linguistische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts*. Würzburg: Königshausen & Neumann. 135–140.

Calvi, Maria Vittoria / Suau-Jiménez, Francisca. 2018. International Languages in Tourism in Europe: Spanish. In: *Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik* 32/1. 79–90.

Cepeda, María Elena. 2000. *Mucho loco* for Ricky Martin; or the politics of chronology, crossover, and language within the Latin(o) Music “Boom”. In: *Popular Music & Society* 24/3. 55–71.

Chiquito, Ana Beatriz / Quesada Pacheco, Miguel Ángel (Hg., 2014): *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies Vol. 5. DOI: http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0.

Clyne, Micheal. 1992. Pluricentric Languages – Introduction. In: Clyne, Michael (Hg.): *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter. 1–9.

Clyne, Michael. 2004. Pluricentric languages / Plurizentrische Sprachen. In: Ammon, Ulrich (Hg.): *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of*

https://doi.org/10.1515/9783110708479-014

Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin / New York: De Gruyter. 296–300.

Corti, Agustín. 2019. *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. Münster / New York: Waxmann.

Coulmas, Florian. 1992. *Language and economy*. Oxford et al.: Blackwell.

De Jong, Esther / Li, Zhou Li / Zafar, Aliya M. / Wu, Chiu-Hui. 2016. Language policy in multilingual contexts: Revisiting Ruiz's "language-as-resource" orientation. In: *Bilingual Research Journal* 39. 200–212. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2016.1224988. (Zugriff Juni 2018).

De Swaan, Abram. 2010. Language Systems. In: Coupland, Nikolas (Hg.): *The Handbook of Language and Globalization*. Malden et al.: Blackwell. 56–76.

De Wilde, Truus. 2019. *Over taalbewustzijn en taalvariatie. Taalideologie bij docenten Nederlands aan Europese universiteiten*. Gent: Academia Press.

Dollinger, Stefan. 2019. Debunking 'pluri-areality': On the pluricentric perspective of national varieties. In: *Journal of Linguistic Geography* 7. 98–112.

Dörnyei, Zoltán / Taguchi, Tatsuya. 2010. *Questionnaires in Second Language* Research. *Construction, Administration, and Processing*. Milton Park / New York: Routledge.

Dörnyei, Zoltán / Csizér, Kata. 2002. Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. In: *Applied Linguistics* 23/4. 421–462.

Dörnyei, Zoltán / Ushioda, Ema. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. Milton Park / New York: Routledge.

Dragojevic, Marko. 2017. Language Attitudes. In: *Oxford Research Encyclopedia of Communication. Subject: Interpersonal Communication, Language and Social Interaction*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.43.

Dubois, Lise / LeBlanc Mélanie / Beaudin, Maurice. 2006. La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques. In: *Langage et société* 118/4. 17–41.

Duchêne, Alexandre. 2009. Marketing, management and performance: multilingualism as a commodity in a tourism call centre. In: *Language Policy*8/1. 27–50.

Duchêne, Alexandre / Piller, Ingrid. 2011. Mehrsprachigkeit als Wirtschaftsgut: sprachliche Ideologien und Praktiken in der Tourismusbranche. In: Kreis, Georg (Hg.): *Babylon Europa*. Basel: Schwabe. 135–157.

Erling, Elizabeth J. / Walton, Alan. 2007. English at work in Berlin. In: *English Today* 23/1. 32–40.

EU-Kommission. 2012. *Special Eurobarometer 386 – Report. Europeans and their Languages*. Brüssel/Luxemburg: Europäische Kommission.

EU-Kommission. 2018. *Flash Eurobarometer 466 – Report. The European Education Area*. Brüssel/Luxemburg: Europäische Kommission.

Fernández, Mauro. 2007. De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua: Reflexiones sobre los límites de une nueva estrategia discursiva. In: Valle, José del (Hg.): La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español. Madrid / Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana. 57–80.

FMKS (Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen). 2014a. *Bilinguale Kitas in Deutschland 2014*. Online: http://www.fmks-online.de/download.html. (Zugriff Juli 2017).

FMKS (Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen). 2014b. *Bilinguale Grundschulen in Deutschland 2014*. Online: http://www.fmks-online.de/download.html. (Zugriff Juli 2017).
Frings, Michael / Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.). 2010. *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
Fuller, Janet M. 2013. *Spanish speakers in the USA*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
García, Ofelia. 2011. Planning Spanish: Nationalizing, Minorizing and Globalizing Performances. In: Díaz-Campos, Manuel (Hg.): *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Malden et al.: Blackwell. 667–685.
Gardner, Robert C. 2001. Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In: Dörnyei, Zoltán / Schmidt, Richard (Hg.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press. 1–19.
Gärtig, Anne-Kathrin / Plewnia, Albrecht / Rothe, Astrid. 2010. *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
Gerhards, Jürgen. 2010. Kritik des neuen Kultes der Minderheitensprachen. In: *Berliner Studien zur Soziologie Europas*, Arbeitspapier 22. Berlin: Freie Universität Berlin.
Gerstenberg, Annette. 2011. Zwischen Muttersprache und Philologie: Eine Befragung zur Dynamik des Sprachverhaltens von Italianistik-Studierenden mit italienischer Herkunft in Bochum. In: Selig, Maria / Bernhard, Gerald (Hg.): *Sprachliche Dynamiken. Das Italienische in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt amMain et al.: Peter Lang. 195–217.
Goethals, Patrick. 2014. La acomodación lingüística en contextos profesionales turísticos. Un enfoque didáctico basado en los testimonios de turistas. In: *Ibérica* 28. 181–202.
Greußlich, Sebastian. 2015. El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. In: *Lexis* 39/1. 57–99.
Greußlich, Sebastian / Lebsanft, Franz (Hg.). 2020. *El español, lengua pluricéntrica. Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva*. Göttingen: V&R unipress.
Griese, Hartmut M. 2010. Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf / von Hippel, Aiga (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 89–102.
Grin, François. 2003. Language planning and economics. In: *Current Issues in Language Planning* 4/1. 1–66. DOI: 10.1080/14664200308668048.
Grin, François. 2006. Economic Considerations in Language Policy. In: Ricento, Thomas (Hg.): *An introduction to language policy: theory and method*. Malden et al.: Blackwell. 77–94.
Grin, François. 2010. Economics. In: Fishman, Joshua A. / García, Ofelia (Hg.): *Handbook of Language and Ethnic Identity. Disciplinary and Regional Perspectives*. Oxford: Oxford University Press. 70–88.
Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hg.). 2017. *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.
Held, Gudrun. 2018. What Do Language Use and 'The Tourist Gaze' Have in Common? Introducing Studies on Adaptation Strategies in Tourist Communication. In: Held, Gudrin (Hg.): *Strategies of Adaptation in Tourist Communication*. Leiden: Brill. 1–14.
Heller, Monica. 2010. The commodification of language. In: *Annual Review of Anthropology* 39. 101–114.

Heller, Monica / Jaworski, Adam / Thurlow, Chris. 2014. Introduction: Sociolinguistics and tourism – mobilities, markets, multilingualism. In: *Journal of Sociolinguistics* 18/4. 425–458.

Hernández-López, María de la O / Fernández-Amaya, Lucía. 2019. What makes (im)politeness for travellers? Spanish tourists' perceptions at national and international hotels. In: *Journal of Politeness Research* 15/2. 195–222.

Hogan-Brun, Gabrielle. 2017. *Linguanomics. What is the market potential of multilingualism?* London et al.: Bloomsbury.

Hoffmann, Jens / Malecki, Andrea. 2018. *Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2018*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Holliday, Adrian. 2006. Native-speakerism. In: *ELT Journal* 60/4. 385–387. DOI: https://doi.org/10.1093/elt/ccl030

Huntemann, Hella / Reichart, Elisabeth. 2016. *Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015*. URL: www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf

Irvine, Judith T. 1989. When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. In: *American Ethnologist* 16. 248–267.

Irvine, Judith T. / Gal, Susan. 2000. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: Kroskrity, Paul (Hg.): *Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press. 35–83.

Issel-Dombert, Sandra. 2019. *Vivir entre dos mundos* – Mehrsprachigkeit, Identität, Sprach- und Kulturkontakt am Beispiel von Spaniern in Deutschland. In: *Romanistik in Geschichte und Gegenwart* 25/1. 31–57.

Jaworski, Adam / Thurlow, Crispin. 2010. Language and the Globalizing Habitus of Tourism: Toward a Sociolinguistics of Fleeting Relationships. In: Coupland, Nikolas (Hg.): *The Handbook of Language and Globalization*. Malden et al.: Blackwell. 255–286.

Kailuweit, Rolf. 2015. *Los maestros de idiomas* – Plurizentrische Sprachräume als diskursives Konstrukt. In: Felbeck, Christine / Klump, Andre / Kramer, Johannes (Hg.): *America Romana: Neue Perspektiven transarealer Vernetzungen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. 97–119.

Klump, Andre / Willems, Aline. 2012. Der Unterricht des Spanischen in den deutschsprachigen Ländern. In: Born, Joachim et al. (Hg.): *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika. Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Erich Schmidt. 164–170.

Krämer, Philipp / Vogl, Ulrike / Kolehmainen, Leena (in Vorb.): What is Language Making? Eingereicht bei: *International Journal of the Sociology of Language*.

Krämer, Philipp. 1934. Warum lernen wir fremde Sprachen? In: *Neuphilologische Mitteilungen* 4. 250–258.

Krämer, Philipp. 2018. Von der Fremdsprache zum *français sarrois* – Meinungen zur Mehrsprachigkeitspolitik im Saarland. In: *Französisch heute* (Fachzeitschrift der Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer e.V.) 4/2018. 12–16.

Krämer, Philipp. 2019a. Französisch im Saarland – Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik im Rahmen der Frankreichstrategie In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 129. 31–71.

Krämer, Philipp. 2019b. Spanish in Berlin – potentials and perspectives in teaching and tourism. In: Heyd, Theresa / von Mengden, Ferdinand / Schneider, Britta (Hg.): *The Sociolinguistic Economy of Berlin. Cosmopolitan Perspectives on Language, Diversity and Social Space*. Berlin: De Gruyter. 247–279.

Kreyenfeld, Michaela / Krapf, Sandra. 2010. Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS. 107–128.

Kroskrity, Paul V. 2004. Language Ideologies. In: Duranti, Alessandro (Hg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden: Blackwell. 496–517.

Krosnick, Jon A. / Judd, Charles M. / Wittenbrink, Bernd. 2018. The Measurement of Attitudes. In: Albarracín, Dolores / Johnson, Blair T. (Hg.): *The Handbook of Attitudes. Vol.1: Basic Principles*. New York / London: Routledge. 45–105.

Lebsanft, Franz. 1996. Das Spanische als Kultur- und Weltsprache. Anmerkungen zu neuen Lobreden (*elogios*) auf die Sprache aus der Sicht der Linguistik. In: Schmitt, Christian / Schweikard, Wolfgang (Hg.): *Kulturen im Dialog. Die iberoromanischen Sprachen aus interkultureller Sicht*. Bonn: Romanistischer Verlag. 208–232.

Lebsanft, Franz. 2004. Plurizentrische Sprachkultur in der spanischsprachigen Welt. In: Gil, Alberto / Osthus, Dietmar / Polzin-Haumann, Claudia (Hg.): *Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches*. Frankfurt am Main et al.: Lang. 205–220.

Lebsanft, Franz / Mihatsch, Wiltrud / Polzin-Haumann, Claudia 2012: Variación diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica. In: Lebsanft, Franz / Mihatsch, Wiltrud / Polzin-Haumann, Claudia (Hg.): *El español,¿Desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid / Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana. 7–18.

Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (Hg.). 2017. *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule*, Hochschule, *Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Leonhardt, Jürgen. 2009. *Latein: Geschichte einer Weltsprache*. München: Beck.

Leonhardt, Katharina. 2012. El concepto del pluricentrismo en los cursos virtuales del CVC. In: Lebsanft, Franz / Mihatsch, Wiltrud / Polzin-Haumann, Claudia (Hg.): *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid / Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana. 313–327.

Leslie, David & Hilary Russell. 2006. The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and continental Europe. In: *Tourism Management* 27. 1397–1407.

Lo Bianco, Joseph. 2017. Accent on the positive. Revisiting the 'Language as Resource' orientation for bolstering multilingualism in contemporary urban Europe. In: Peukert, Hagen / Gogolin, Ingrid (Hg.): *Dynamics of Linguistic Diversity*. Amsterdam: Benjamins. 31–48.

Lüsebrink, Hans-Jürgen / Polzin-Haumann, Claudia / Vatter, Christoph (Hg.). 2017. *"Alles Frankreich oder was?" – Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext. Interdisziplinäre Zugänge und kritische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.

Makoni, Sinfree & Alastair Pennycook. 2005. Disinventing and (Re)Constituting Languages. In: *Critical Inquiry in Language Studies* 2:3. 137–156. DOI: 10.1207/s15427595cils0203_1.

Malecki, Andrea. 2016. *Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2016*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Marcos-Marín, Francisco A. 2006. *Los retos del español*. Madrid / Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana.

Mar-Molinero, Clare. 2006. The European Linguistic Legacy in a Global Era: Linguistic Imperialism, Spanish and the *Instituto Cervantes*. In: Mar-Molinero, Clare / Stevenson, Patrick (Hg.): *Language ideologies, policies and practices. Language and the future of Europe*. Basingstoke / New York: Palgrave Macmillan. 76–91.
Mar-Molinero, Clare. 2008. Subverting Cervantes: Language Authority in Global Spanish. In: *International Multilingual Research Journal* 2/1–2. 27–47.
Mar-Molinero, Clare. 2010. The Spread of Global Spanish: From Cervantes to *reggaetón*. In: Coupland, Nikolas (Hg.): *The Handbook of Language and Globalization*. Malden et al.: Blackwell. 162–181.
Mar-Molinero, Clare / Paffey, Darren. 2011. Linguistic Imperialism: Who Owns Global Spanish? In: Díaz-Campos, Manuel (Hg.): *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Malden et al.: Blackwell. 747–764.
McGroarty, Mary. 2001. Situating Second Language Motivation. In: Dörnyei, Zoltán / Schmidt, Richard (Hg.): *Motivation and Second Langauge Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press. 69–91.
Meier, Gabriela Sylvia. 2010. Two-way immersion education in Germany: bridging the linguistic gap. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13: 4. 419–437. DOI: https://doi.org/10.1080/13670050903418793.
Melo-Pfeifer, Sílvia. 2019. „Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich?“ – Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Bachelor). In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 13/2. 11–35.
Meyerhoff, Miriam / Schleef, Erik / MacKenzie, Laurel. 2015. *Doing sociolinguistics: a practical guide to data collection and analysis*. London: Routledge.
Milroy, James. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. In: *Journal of Sociolinguistics* 5(4). 530–555.
Ministerio de educación y ciencia [Spanien]. 2005. *El Mundo estudia español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
Moreno-Fernández, Francisco / Otero, Jaime. 2010. The Status and Future of Spanish Among the Main International Languages: Quantitative Dimensions. In: *International Multilingual Research Journal* 2 (1–2).67–83.
Niño-Murcia, Mercedes / Godenzzi, Juan Carlos / Rothman, Jason. 2008. Spanish as a World Language: The Interplay of Globalized Localization and Localized Globalization. In: *International Multilingual Research Journal* 2 (1–2).48–66.
Noels, Kimberly A. 2001. New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic and Integrative Orientations and Motivation. In: Dörnyei, Zoltán / Schmidt, Richard (Hg.): *Motivation and Second Langauge Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press. 43–68.
Noels, Kimberly A. 2003. Learning Spanish as a Second Language: Learners’ Orientations and Perceptions of Their Teachers’ Communication Style. In: *Language Learning* 53/1. 97–136.
Oesterreicher, Wulf. 2000. Plurizentrische Sprachkultur – der Varietätenraum des Spanischen. In: *Romanistisches Jahrbuch* 51. 287–318.
Paffey, Darren. 2012. *Language ideologies and the globalization of ‘standard’ Spanish*. London: Bloomsbury.
Pastor Cesteros, Susana. 2016. Enseñanza del español como lengua extranjera. In: Gutiérrez-Rexach, Javier (Hg.): *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Vol. 1. London / New York: Routledge. 41–52.

Pfaff, Carol et al. 2014. Minority language instruction in Berlin and Brandenburg. Overview and case studies of Sorbian, Polish, Turkish and Chinese. In Patrick Grommes & Adelheid Hu (eds.), *Plurilingual education. Policies – practices – language development*. 87–110. Amsterdam: Benjamins.

Pietiläinen, Jukka. 2011. Public opinion on useful languages in Europe. In: *European Journal of Language Policy* 3/1. 1–14.

Plewnia, Albrecht / Rothe, Astrid. 2011. Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger Ludwig M. / Plewnia, Albrecht / Steinle, Melanie (Hg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr. 215–253.

Polzin-Haumann, Claudia. 2015. Le français, langue difficile. Zur Diskussion über ein Stereotyp im frankophonen Internet. In: Hardy, Stephane / Herling, Sandra / Patzelt, Carolin (Hg.): *Laienlinguistik im frankophonen Internet*. Berlin: Frank & Timme. 129–154.

Pomerantz, Anne. 2002. Language ideologies and the production of identities: Spanish as a resource for participation in a multilingual marketplace. In: *Multilingua* 21. 275–302.

Prifti, Elton. 2018. El *galemañol*. Aspectos pragmáticos del contacto migracional entre español, gallego y alemán en la zona Rin-Neckar (Alemania). In: Patzelt, Carolin / Spiegel, Carolina / Mutz, Katrin (Hg.): *Migración y contacto de lenguas en la Romania del siglo XXI*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. 67–91.

Rasche, Sarah. 2014. Transnationales Humankapital und soziale Ungleichheit – Eine qualitative Studie über elterliche Motive für die Wahl bilingualer Grundschulen. In: *Berliner Studien zur Soziologie Europas*, Arbeitspapier Nr. 31. Berlin: Freie Universität Berlin.

Redder, Angelika. 2013. Multilingual communication in Hamburg. A pragmatic approach. In: Siemund, Peter / Gogolin, Ingrid / Schulz, Monika Edith / Davydova, Julia (Hg.): *Multilingualism and Language Diversity in Urban* Areas. *Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam: Benjamins. 257–285.

Ricento, Thomas. 2010. Language Policy and Globalization. In: Coupland, Nikolas (Hg.): *The Handbook of Language and Globalization*. Malden et al.: Blackwell. 123–141.

Ruíz, Richard. 1984. Orientations in Language Planning. In: *Bilingual Research Journal* 2/1984. 15–34.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin. 2018. *Die Berliner Volkshochschulstatistik 2017*. Online: https://www.berlin.de/sen/bildung/lebenslanges-lernen/vhs/fachinfo/.

Schneider, Britta. 2010. Multilingual Cosmopolitanism and Monolingual Commodification: Language Ideologies in Transnational Salsa Communities. In: *Language in Society* 39/5. 647–668.

Schneider, Britta. 2014. *Salsa, language and transnationalism*. Bristol et al.: Multilingual Matters.

Schneider, Britta. 2019. Methodological nationalism in Linguistics. In: *Language Sciences* 76. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0388000117303480.

Schnitzer, Johannes. 2012. Die politische, wirtschaftliche und kulturelle Bedeutung des Spanischen. In: Born, Joachim et al. (Hg.): *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika. Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Erich Schmidt. 157–164.

Schoel, Christiane et al. 2013. „*Attitudes Towards Languages*“ (AToL) Scale: A Global Instrument. In: *Journal of Language and Social Psychology* 32/1. 21–45.

Schuchardt, Hugo. 1894. *Weltsprache und Weltsprachen. An Gustav Meyer*. Straßburg: Trübner.
Schwender, Philipp. 2018. Französisch – schwere Schulfremdsprache? Eine exemplarische Studie sprachbezogener Werturteile saarländischer Schülerinnen und Schüler. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 12/2. 85–114.
Sigott, Günther. 1993. *Zur Lernbarkeit von Englisch und Französisch für deutsche Muttersprachler: eine exploratorische Pilotstudie*. Tübingen: Narr.
Sinner, Carsten. 2013. Weltsprache. In: Herling, Sandra / Patzelt, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen*. Stuttgart: ibidem-Verlag. 3–26.
Silverstein, Michael. 1979. Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne / W. F. Hanks / C. L. Hofbauer (eds.): *The elements: A parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society. 193–247.
Skutnabb-Kangas, Tove / Phillipson, Robert. 2010. The Global Politics of Language: Markets, Maintenance, Marginalization, or Murder? In: Coupland, Nikolas (Hg.): *The Handbook of Language and Globalization*. Malden et al.: Blackwell. 77–100.
Soukup, Barbara. 2012. Current issues in the social psychological study of 'language attitudes': Constructionism, context, and the attitude–behavior link. In: *Language and Linguistics Compass* 6/4. 212–224.
Valle, José del. 2007a. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del Español. In: Valle, José del (Hg.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid / Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana. 13–29.
Valle, José del. 2007 b. La lengua, patria común: La *Hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico. In: Valle, José del (Hg.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid / Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana. 31–56.
Valle, José del. 2007c. La RAE y el español total. ¿Esfera pública o comunidad discursiva? In: Valle, José del (Hg.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid / Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana. 81–96.
Valle, José del. 2013. *A Political History of Spanish. The Making of a Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Valle, José del / Villa, Laura. 2007. La lengua como recurso economómico: *Español S. A.* y sus operaciones en Brasil. In: Valle, José del (Hg.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid / Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana. 97–127.
Venus, Theresa. 2017. Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22/1. 122–138.
Vigouroux, Cécile B. / Mufwene, Salikoko. 2020. Do Linguists Need Economics and Economists Linguistics? In: Vigouroux, Cécile B. / Mufwene, Salikoko (Hg.): *Bridging Linguistics and Economics*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–55.
Vilar Sánchez, Karin. 2014. ¿Imposible el alemán? Cercanía percibida entre lenguas y disposición para el aprendizaje. In: *Lengua y migración* 6/2. 67–94.
Vilar Sánchez, Karin. 2015. Ir y volver. Y volver a ir. La lengua como clave de éxito en la (r) emigración. In: *Lengua y migración* 7/1. 7–27.
Vogl, Ulrike. 2018a. Denken mobile Städter anders über Sprache? Zur Rolle von Mobilität und Urbanität bei Mehrsprachigkeitskonzeptionen von Studierenden. In: Dannerer, Monika / Mauser, Peter (Hg.): *Formen Der Mehrsprachigkeit: Sprachen Und Varietäten in Sekundären Und Tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg. 385–402.

Vogl, Ulrike. 2018b. Standard language ideology and multilingualism: Results from a survey among European students. In: *European Journal of Applied Linguistics* 6/2. 185–208.

Weiß, Christina. 2009. Fremdsprachen – Trendsprachen. Konjunkturen des Sprachenwerbs Erwachsener am Beispiel des Volkshochschulangebots. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 02/2009. 45–48.

Werlen, Iwar. 2010. Wer lernt in der Schweiz warum und wie welche Fremdsprachen? Ergebnisse des Projekts *linguadult.ch*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, No. spécial 2010/1 (Actes du colloque VALS-ASLA 2008, éd. Andrea Rocci et al.). 47–64.

Wode, Henning. 2006. Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdsprachenerwerb. In: Rieder-Aigner, Hildegard (Hg.): *Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team*. Regensburg / Berlin: Walhalla. 1–16.

Wode, Henning. 2016. Frühvermittlung von Fremdsprachen durch Immersion ab Kita: Zur Genese, Entwicklung und Lösung einer europäischen Bildungsherausforderung. In: Steinlen, Anja / Piske, Thorsten (Hg.): *Bilinguale Programme in Kindertageseinrichtungen. Umsetzungsbeispiele und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Narr Francke Attempto. 19–50.

Woolard, Kathryn A. 2007. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: Valle, José del (Hg.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid / Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana. 129–142.

Register

https://doi.org/10.1515/9783110708479-015